

**“DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA COMUNICATIVA, PARA UNA
ESTUDIANTE DE 21 AÑOS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA Y
DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA ASOCIADA”**

CONDE LUNA YULY ANDREA

MARTÍNEZ LÓPEZ YEIMY ALEJANDRA

SUÁREZ FRANCO ELIANA MARÍA

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

BOGOTÁ

2014

**“DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA COMUNICATIVA, PARA UNA
ESTUDIANTE DE 21 AÑOS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA Y
DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA ASOCIADA”**

CONDE LUNA YULY ANDREA

MARTÍNEZ LÓPEZ YEIMY ALEJANDRA

SUÁREZ FRANCO ELIANA MARÍA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Especial

Asesora

Liliana Yopasá García

Magister en educación

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

BOGOTÁ

2014

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

Las directivas de La Fundación Universitaria los
Libertadores, los jurados calificadores y el cuerpo
Docente no son responsables por los criterios e
Ideas expuestas en el presente documento.

AGRADECIMIENTOS

Como grupo de trabajo queremos por medio de estas líneas expresar nuestros más sinceros agradecimientos a Dios, nuestras familias y a nuestra alma mater por hacer parte de este proceso.

A la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores por hacernos profesionales integrales, con sentido social y humano.

A nuestra asesora Liliana Yopasá por su confianza, paciencia, motivación y sinceridad en el trascurso del pregrado y el presente trabajo. Por el tiempo que dedicó a nosotras, por los nuevos conocimientos brindados y por ser nuestra profesora.

A Miriam e Iveth Fuquen, por permitirnos entrar en sus vidas y abrirnos las puertas de su casa y corazón. Por su confianza y ayuda desinteresada.

DEDICATORIA

A Dios todo poderoso por permitir que este sueño se haga realidad. A mi Papi que desde el cielo siempre supo acompañarme y darme fuerza para continuar en los momentos difíciles. A mi mamá, mi abuela y Enrique por su esfuerzo, dedicación y apoyo durante toda mi vida. A mi tío John por sus palabras de aliento en los momentos de dificultad. A mis primos David y Juan José por su hermosa compañía. A Sebastián mi novio, por su apoyo, compañía y opinión. A mis compañeras de trabajo de grado y sus mamás, por su dedicación, paciencia y responsabilidad. A Samuel Ramírez, mi primer estudiante, quien me enseñó más de la vida que cualquier otra persona; por quedarse en mi corazón y llenarlo de alegría. A todos los niños, niñas, jóvenes y adultos que algún día serán mis estudiantes.

Eliana María Suárez Franco.

En estas líneas pretendo expresar mis más sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que con su ayuda han contribuido a mi realización personal y profesional. En primer lugar agradezco a Dios Todopoderoso por disponer todo para la realización de este sueño, por el regalo de la vida y por poner en mi camino las herramientas necesarias para conseguir mis objetivos.

A mi madre Daisy López, por sus inagotables esfuerzos, su amor, su apoyo y su comprensión. A mis abuelos Gladys y Héctor, por ser mi apoyo continuo y por poner sus anhelos e ilusiones en mí. A mi familia porque sin sus palabras de apoyo y compañía no me hubiese sido posible alcanzar la meta. A mi hijo(a), porque aunque aún espero su llegada, se ha convertido en la razón de mis esfuerzos y la motivación para ser mejor cada día. A mi esposo Juan Camilo, por su comprensión y apoyo en los momentos en los que creí que no sería posible, y, por último pero no

menos importante a mis maestros y maestras por enseñarme más que un sustento teórico a amar mi profesión y a asumir con total responsabilidad mi labor como docente.

Muchas gracias a todos ellos.

Yeimy Alejandra Martínez López.

A mi familia quienes por ellos soy lo que soy. A mi mami Luz Stella Luna y mi papi Olinto Conde por su apoyo, consejos, comprensión, amor y ayuda en los momentos difíciles. Han cultivado en mi todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi carácter, mi empeño, mi perseverancia, mi coraje para conseguir mis objetivos. A mi hermana Jenny Conde por estar siempre presente y por hacerme la tía más feliz del mundo. A mi prima Vanesa Martínez quien me motivo a elegir mi hermosa profesión descubriendo en mi tantas habilidades en pro de todos los estudiantes que pasaran por mi camino, A ti Leonardo Charry por tu paciencia y comprensión, Por tu bondad y sacrificio me inspiraste a ser mejor día a día, gracias por estar siempre a mi lado. Ahora si pueden decir... ese PORFIN tan nombrado antes. Los amo.

Yuly Andrea Conde Luna

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I	Pág.
INTRODUCCIÓN.	
1. CONTEXTUALIZACIÓN.	15
2. PROBLEMÁTICA.	19
2.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.	19
2.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	21
2.3 JUSTIFICACIÓN.	22
3. OBJETIVOS.	24
3.1 OBJETIVO GENERAL.	24
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	24
 CAPÍTULO II	
4. MARCO REFERENCIAL.	25
4.1 MARCO DE ANTECEDENTES.	25
4.1.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES.	25
4.1.2 ANTECEDENTES NACIONALES.	27
4.1.3 ANTECEDENTES LOCALES.	30
4.2 MARCO TEÓRICO	33
4.2.1 DISCAPACIDAD NEUROMOTORA	33
4.2.1.1 RETRASO EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR	
PROFUNDO	34
4.2.2 DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA	35

4.2.3 COMUNICACIÓN	39
4.2.3.1 DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN	41
4.2.3.2 LA COMUNICACIÓN EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA.	43
4.2.4 COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA	45
4.2.4.1 SISTEMAS DE COMUNICACIÓN.	46
4.2.4.2 SISTEMAS DE COMUNICACIÓN NO VOCAL: CLASIFICACIÓN Y CONCEPTOS BÁSICOS	46
4.2.5 SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN SPC	47
4.2.6 ENSEÑANZA DE LOS SISTEMAS PICTOGRÁFICOS DE COMUNICACIÓN.	53
4.2.7 ETAPA PREOPERACIONAL.	54
4.2.8 AUTONOMÍA E INTERACCIÓN SOCIAL.	56
4.2.8.1 DISCAPACIDAD, CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN.	56
 CAPÍTULO III	
5. DISEÑO METODOLÓGICO.	58
5.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.	58
5.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.	58
5.3 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.	59
5.4 POBLACIÓN.	60
5.4.1 POBLACIÓN MUESTRA.	61

5.5 INSTRUMENTOS.	62
5.5.1 DIARIO DE CAMPO.	62
5.5.2 OBSERVACIÓN.	62
5.5.3 ENTREVISTA.	63
CAPÍTULO IV	
6. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.	63
6.1 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.	64
6.1.1 PRIMER MOMENTO.	64
6.1.2 SEGUNDO MOMENTO.	66
6.1.3 TERCER MOMENTO.	73
6.2 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.	94
6.2.1 ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN PREVIAS A LA ENSEÑANZA E IMPLEMENTACIÓN.	94
6.2.2 ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.	96
6.2.3 ACTIVIDADES DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.	99
7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	101
8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	107
9. CONCLUSIONES.	114
10. RECOMENDACIONES.	114
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	115
12. ANEXOS	

CAPÍTULO I

INTRODUCCION.

En su célebre frase Yadiar Julián “La mentalidad fuerte del ser humano, debe enfocarse en sus logros, no en sus limitaciones” Yadiar (2000), hace referencia a los provechos que los profesionales de la Educación Especial pueden alcanzar cuando en su actuar hacen énfasis en la búsqueda y potenciación de las capacidades de la persona con discapacidad, para un mejor desarrollo y provecho de las mismas en su vida cotidiana, con el fin de enfocar la labor docente no en el “mejoramiento” de sus déficits sino en el desarrollo de sus habilidades, permitiendo así que su discapacidad pase a ser vista desde la concepción de talentos diversos.

De otra parte, la discapacidad como condición presente en nuestra sociedad, es una realidad a la que cualquier familia puede enfrentarse tras diversas situaciones tales como: el cambio brusco de las condiciones biológico-ambientales de un individuo por nacer, o en cualquier etapa de la vida posterior al nacimiento, adicionalmente la discapacidad de un miembro de la familia trae consigo situaciones nuevas, extrañas y difíciles de llevar, como el sentimiento de culpa y la inseguridad, ante las cuales ninguna familia o persona estará lo suficientemente preparada y consciente para asumir, aceptar y enfrentar las dificultades emocionales y físicas que trae consigo el día a día de un familiar con discapacidad. Lo anterior, genera inquietudes que al ir experimentando situaciones impensadas, confrontan directamente lo emocional, lo que puede afectar o no, el desarrollo de la familia y de la persona en condición de discapacidad, donde la discapacidad es entendida, como un “término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación” (2000, OMS). Sin embargo, actualmente Brand y Pope proponen de manera asertiva que “la discapacidad puede ser mayor o menor en la medida que el entorno le ofrezca las herramientas, adaptaciones y recursos que la persona necesite, de tal

manera que pueda interactuar cómodamente con su ambiente y tener una calidad de vida”, lo cual en relación con el rol de la familia y la influencia de la sociedad, permite reconocer la importancia de las acciones de las mismas en el desarrollo del individuo, de forma que éstas lo beneficien o perjudiquen.

En Colombia, se ha avanzado de manera importante en el reconocimiento de la diversidad, entendiendo que las personas en condición de discapacidad y sus familias, son poseedoras de derechos con igual dignidad que el resto de sus coterráneos. Sin embargo, pasar del dicho al hecho no ha resultado tan inmediato y a pesar de la mucha normatividad y de la formulación de políticas públicas inclusivas, esta población sigue estando discriminada, sin acceso a oportunidades de desarrollo y sin opciones de mejoría de ingresos para sí y sus familias. Una de las razones que explican esta situación es la cultura excluyente y segregacionista de la sociedad que pone barreras económicas, arquitectónicas, tecnológicas, informativas y actitudinales que aíslan a las personas en condición de discapacidad y sus familias de la posibilidad de interactuar con sus pares, de participar y actuar en la comunidad a la que pertenecen. Todas y cada una de las personas con o sin discapacidad deben desarrollarse en el entorno social y en todas sus instituciones (el Estado, la religión, la educación), pues como seres integrales requieren de los procesos comunicativos que se establecen en dichos escenarios para interactuar en los mismos y lograr así constituirse en la individualidad. Es así, como la interacción de los seres humanos está determinada en mayor medida por la capacidad de comunicar. Entendiendo que, comunicar en palabras de Gabriel Lara es interactuar con los otros, “así ese otro seamos nosotros mismos” (Lara, 2004. Pág.), ubicando al hombre a la cabeza de los seres vivientes. Comunicar es además, “la experiencia social que permite intercambiar sensaciones, ideas y conceptos sobre la realidad

de las cosas; la realidad de los sentimientos y la realidad de las hadas y los duendes” (Lara, 2004. Pág.).

Así pues, el presente proyecto forma parte de una propuesta que busca reflexionar y analizar la situación de una persona de 21 años en con discapacidad neuromotora y discapacidad intelectual moderada asociada (que en adelante se mencionará como: la estudiante) para luego diseñar e implementar estrategias que permitan fortalecer su interacción con personas de entornos cercanos y lejanos, a la vez que le permiten establecer canales de comunicación, esto con el objetivo de que la estudiante logre impactar en sus entornos, como sujeto activo de una familia, de una institución educativa y de una comunidad.

El presente trabajo de grado buscó analizar, diseñar e implementar una estrategia comunicativa basada en las características de sistema pictográfico de comunicación SPC, con el fin de ofrecer a la estudiante la posibilidad de comunicarse asertivamente en sus diferentes contextos, ofreciéndole así a posibilidad de acceder a la información y al aprendizaje, a la autonomía y el mejoramiento de su calidad de vida. Es así, como se inició con la contextualización de los diferentes aspectos que caracterizan el diario vivir de la estudiante, en los cuales se evidenciaron las dificultades de la misma para comunicarse en cualquier situación que se le presenta a diario, debido a su falta de oportunidades para interactuar a lo largo de su vida en diferentes entornos, lo que la lleva a ser dependiente y poco autónoma, dando como consecuencia una baja calidad de vida. Seguido a esto, se definieron aspectos que sirvieron como soporte para actuar en relación coherente con las posibilidades de la discapacidad y las oportunidades de desarrollo que brinda la estrategia comunicativa. Así pues, se definieron los conceptos de discapacidad neuromotora, discapacidad intelectual moderada, la comunicación en las personas con discapacidad neuromotora, la comunicación aumentativa y alternativa, el sistema pictográfico de

comunicación SPC, la enseñanza de los sistemas pictográficos de comunicación, la interacción, entorno cercano y lejano, discapacidad y calidad de vida.

De otra parte, se tuvieron en cuenta tres aspectos que direccionaron la recolección de información pertinente para el desarrollo del trabajo. Dichos análisis estuvieron enfocados en 4 aspectos fundamentales:

El primero se orientó en una evaluación que buscó reconocer las capacidades de la estudiante en relación con las exigencias para el uso del sistema pictográfico de comunicación, el segundo se encauzó al reconocimiento del rol de la estudiante en diferentes contextos en los que se desenvuelve y las demandas comunicativas de los mismos, el tercero estuvo encaminado al reconocimiento de las necesidades reales de la estudiante en relación a su comunicación, con el fin de aportar en los procesos de aprendizaje, autonomía y calidad de vida, por último, se enfocó en la observación y reflexión de las diversas situaciones que se presentan en los entornos a los cuales pertenece la estudiante, teniendo en cuenta los aspectos más relevantes que limitan y/o afectan su autonomía.

Para culminar y luego de todo este recorrido procedimental, se analizaron e interpretaron los resultados obtenidos durante el proceso de diagnóstico pedagógico.

1. CONTEXTUALIZACIÓN.

La presente investigación tiene como objeto de estudio una estudiante de veintiún años de edad, con un núcleo familiar compuesto por su madre, su tía y su prima. Teniendo en cuenta lo anterior y con el objeto de caracterizar de manera minuciosa el contexto en el cual se desenvuelve la estudiante, se hacen explícitos aspectos concernientes a la gestación y nacimiento de la misma, para lo cual se menciona el hecho que fue una bebé planeada y esperada por toda su familia, de otra parte, se menciona que su proceso de gestación no tuvo complicaciones en cuanto a la salud materna ni a inconsistencias intrauterinas. Dando continuidad a la escala de desarrollo propia de los seres humanos, se hace referencia al momento del parto, el cual al igual que el proceso de gestación previo no refiere complicación alguna o sospecha de la existencia de una discapacidad en la estudiante.

Como paso seguido, se enfatizara en el periodo postnatal, para lo cual se reseñaran aspectos propios del desarrollo de la estudiante en diversas etapas de su vida. El primer trimestre de vida de la estudiante se caracterizó por la ausencia del reflejo de succión y búsqueda, por lo cual ésta no tuvo la posibilidad de alimentarse de forma independiente con leche materna; aspecto que no representó algo por lo cual sus padres y/o familiares debían alarmarse. Ya para el segundo trimestre de vida, y tras un aparente desarrollo normal de la estudiante, los padres de la misma evidenciaron por primera vez dificultades en el control cefálico puesto que la niña “descolgó su cabeza” mientras interactuaban con ella, lo cual su abuela materna clasificó como no normal y motivo de consulta con un especialista, así pues, fue como su madre guiada por las sugerencias dadas por parte de la abuela materna de la estudiante, decide consultar con un profesional (pediatra) el estado de salud de su hija, así la estudiante fue remitida a neurología y tras una evaluación exhaustiva fue diagnosticada con “retraso en el desarrollo psicomotor profundo”

(Famisanar EPS, 1993). Años más tarde cuando la estudiante tenía siete años de edad, y al asistir a un control médico se le diagnóstica con retraso mental moderado asociado.

En relación con lo anterior, la familia de la estudiante decide sobrellevar la situación en conjunto, por lo menos hasta que la estudiante alcanza los nueve años de edad, ya que es en esta etapa en la que el padre decide no hacer parte de este núcleo familiar. En respuesta a lo anterior, el contexto familiar de la estudiante se ve modificado, conformándose ahora por su mamá, sus abuelos maternos, su tía y su prima, actuando estos como red de apoyo. Años más tarde el contexto familiar de la estudiante vuelve a verse alterado por la muerte de su abuela y posterior independización de su abuelo, dando como resultado la actual constitución del núcleo familiar de la estudiante; mencionado en el primer párrafo de este apartado.

Una vez constituido el contexto familiar actual de la estudiante, los miembros del mismo aprendieron empíricamente la forma de relacionarse con la estudiante, del mismo modo que buscaron atención para “la niña” calificativo con el cual ellos nombran a la estudiante. Así, y en relación con lo anteriormente mencionado, los familiares de la estudiante refieren la causa de su condición de discapacidad al parentesco existente entre sus padres (primos en primer grado de consanguinidad), lo cual no ha sido confirmado medicamente, por lo menos en lo que concierne al caso específico.

Por otra parte, y haciendo énfasis en los procesos asistenciales, es de vital importancia mencionar que la estudiante acudió desde el momento en que fue diagnosticada a diversas terapias otorgadas por su EPS, al centro de atención **CEPITIN**, al cual asistió durante cinco años, allí le ofrecieron los servicios de terapia ocupacional y fisioterapia. Una vez la estudiante culmina su estadía en este centro de atención, es trasladada a la institución **SUPERAR**, en donde es atendida

desde hace siete años. En este lugar, la estudiante permanece en un espacio que asemeja un salón de clase, en donde las acciones pedagógicas y terapéuticas son llevadas a cabo por una profesional en fonoaudiología. En relación con las acciones de la institución, se observó que las actividades que se realizaban al interior del aula con la estudiante, carecen de intencionalidad, y responden en menor medida a la necesidad de que se potencien las habilidades comunicativas de la estudiante, en lo que se relaciona al desarrollo y estimulación de su aparato fonoarticulador y los procesos mentales necesarios para mejorar de forma integral sus habilidades comunicativas.

En relación con lo anterior, y en evidencia de la inexistencia de acciones que promovieran el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para que la estudiante pudiera comunicarse de manera efectiva, no se logró la adquisición de herramientas comunicativas que pudiera aplicarlas en ninguno de los contextos a los cuales pertenece, a excepción del contexto familiar que por la misma cotidianidad en la relación se creó un código básico de comunicación.

Por otra parte, y en relación con los niveles de independencia de la estudiante, cabe resaltar una serie de habilidades que ella demuestra en situaciones que exigen la participación de la misma. De otra parte, frente a la autonomía alcanzada por la estudiante, se observó que por iniciativa propia hizo actividades como: lavar la loza, cambiarse de ropa y alimentarse lo cual, permite evidenciar la existencia de habilidades perceptivas visuales adecuadas, habilidades memorísticas y de imitación, que, según lo planteado por la comunicación aumentativa y alternativa, son necesarias para el uso de la estrategia comunicativa.

Para finalizar, se concluye que en relación con lo descrito anteriormente, son evidentes las habilidades básicas existentes en la estudiante, necesarias para la implementación y uso de un sistema de comunicación aumentativo y alternativo, que le permitirá interactuar, participar y

decidir, en los contextos a los cuales pertenece, al mismo tiempo que desarrollan su autonomía y calidad de vida.

2. PROBLEMÁTICA.

2.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

Al analizar el entorno en el cual se desarrolla la estudiante de veintiún años de edad quien fue diagnosticada con “retraso en el desarrollo psicomotor profundo” (Famisanar EPS, 1993) asociado a “retraso mental moderado” (Famisanar EPS, 1999), mediante observaciones, entrevistas a sus padres y docentes, e intervenciones basadas en actividades evaluativas, se evidenció la necesidad la estudiante de acceder a un sistema de comunicación eficaz que le permita interactuar de forma autónoma en los diferentes contextos a los cuales pertenece. Del mismo modo, se evidencio que tal necesidad se ve directamente relacionada con las limitaciones impuestas por el contexto familiar de la estudiante (madre, tía y prima), el cual no le permite ningún tipo de interacción independiente, provocando así que la estudiante se aísle al no ser tomada en cuenta.

De otra parte, en los análisis realizados se evidenciaron las siguientes problemáticas:

Al ser la estudiante una persona con discapacidad neuromotora presenta dificultades en la producción de los diferentes fonemas y por ende en el acceso al elemento comunicativo esencial (el lenguaje oral), lo cual no le permite suplir sus necesidades básicas de interacción. En relación con lo anterior, cabe mencionar que dichas habilidades comunicativas gestuales, están presentes en la estudiante desde que ésta tenía ocho años de edad, y, están dirigidas a suplir necesidades básicas cotidianas de higiene como ir al baño, bañarse y de alimentación, sin embargo y a pesar de su limitación comunicativa, se observa que la estudiante tiene capacidades cognitivas suficientes para implementar con ella un sistema de comunicación que potencie las habilidades comunicativas existentes.

Por otra parte, se sabe que la estudiante fue diagnosticada a temprana edad, lo cual es una gran ventaja para cualquier persona en condición de discapacidad, pero, que en el caso específico de la estudiante no favoreció el proceso de atención adecuada y oportuna, teniendo como consecuencia la inexistencia de una forma de comunicación estructurada y efectiva que a la vez permitiera el desarrollo de su autonomía. Esta carencia comunicativa influyó en el trato que le da su familia, el cual se ha caracterizado por la sobreprotección y la subestimación de las capacidades reales de la estudiante, llegando a considerarla como una persona incapaz, sustentando dichas concepciones en otros factores tales como: su déficit motriz, la no evidencia de su capacidad de razonamiento mediante acciones concretas y el imaginario de la necesidad de protegerle constantemente. Del mismo modo, como la familia de la estudiante fue construyendo una concepción en la que ésta es reconocida como un ser pasivo, infantilizándola e ignorando casi por completo sus logros, dando como consecuencia que la madre de la estudiante decide intervenir de manera permanente en los contextos a los cuales pertenece la estudiante (hogar e institución de atención), disminuyendo así, sus posibilidades para interactuar de manera autónoma y llevándola a comunicarse cada vez menos.

Una vez se hizo el análisis pertinente de las observaciones, se evidenció la necesidad y pertinencia de implementar un sistema de comunicación aumentativo y alternativo, que promoviera el desarrollo de las habilidades reconocidas en la estudiante. Lo anterior se justifica en situaciones básicas cotidianas en las que la estudiante ha estado obligada a recurrir a sus capacidades para dar respuesta a las mismas. Tal es el caso en el que la estudiante tuvo que permanecer sola en su casa por un periodo de tiempo que oscila entre las cuatro y seis horas, en las cuales pudo ir sola al baño, elegir preparar algo simple como pan con mantequilla y

cambiarse la camisa. Lo cual, permite evidenciar la influencia negativa del ambiente en su proceso de desarrollo.

Así pues, en concordancia con lo descrito con anterioridad, se hace evidente la necesidad de diseñar una estrategia comunicativa que basada en los parámetros de la comunicación aumentativa y alternativa, le permita a la estudiante desarrollar sus habilidades comunicativas, a la vez que posibilita una interacción efectiva en los diversos contextos a los que la estudiante pertenece, aumentando sus niveles de autonomía y calidad de vida.

2.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

Cuando el lenguaje se ausenta en una persona por diferentes causas, se pierden de igual manera sus posibilidades comunes de comunicarse y de interactuar con los demás. Quizás la dificultad para esa persona aumenta cuando en el proceso de crecimiento y desarrollo no se ha llevado a cabo algún proceso para brindar alguna modalidad de comunicación y la posibilidad de estimular el aprendizaje en muchas otras áreas del desarrollo incluyendo la posibilidad de ser autónomo e independiente, es así, como surgen las siguientes preguntas las cuales orientaron el proceso investigativo ¿Cuál es el mejor sistema alternativo de comunicación para ella? ¿El sistema alternativo de comunicación le proporcionará a la estudiante la autonomía justa para sus posibilidades? ¿Qué estrategia será la más adecuada para implementar el sistema alternativo de comunicación? ¿Qué proceso debe llevarse a cabo con la familia para obtener un logro colectivo? ¿Qué sistema alternativo de comunicación y qué estrategias deben aplicarse con la familia y la estudiante para que ésta pueda tener la posibilidad de acceder a una comunicación asertiva, que a su vez le permita interactuar, participar y expresarse en cualquier entorno y situación, y a su vez evidencie las capacidades que pudieron y pueden ser fortalecidas?.

2.3 JUSTIFICACIÓN.

Teniendo en cuenta que los procesos comunicativos están mediados en gran medida por el uso del lenguaje oral y que el hecho de no tener acceso al mismo es una limitante que motiva la exclusión social y educativa entonces, se llega a suponer que todas aquellas personas con discapacidad que presentan una producción limitada del habla, están destinadas a la segregación socio-cultural. Teniendo en cuenta la importancia de la capacidad comunicativa para el desarrollo personal y familiar en sociedad y sabiendo que la comunicación corresponde a “la transferencia de un punto (A) a otro (B), de manera que el segundo (B) pase del estado de desinformado a informado” (Víctor Niño, 1998), se tiene que, ante la presencia innegable de personas con dificultades para emitir información de tal modo que el receptor la comprendiera, se hizo necesario diseñar sistemas comunicativos diferentes a los convencionales, que le permitieran a todas aquellas personas que presentan una discapacidad, comunicarse en cualquier entorno sin la expresa necesidad del uso de la oralidad y/o de un sistema que obligase al receptor a conocer con anterioridad la forma de comunicación empleada por el emisor. Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó una estrategia pedagógica basada en la comunicación aumentativa y alternativa, que le permitiera a la estudiante, comunicarse en diversos contextos haciendo uso de tableros de comunicación de baja tecnología que a la vez que propiciara su desarrollo intelectual y social, conduciéndole no solo al desarrollo de sus capacidades comunicativas sino al de su autonomía y calidad de vida, donde dichos tableros estarán diseñados con base en la características del sistema pictográfico de comunicación SPC, dado que este es un sistema flexible que permite ser adaptado según las necesidades del usuarios, donde dichas adaptaciones van desde el tamaño del tablero hasta el uso de imágenes reales en lugar de pictogramas. Para lo

cual es pertinente hacer claridad en cuanto al concepto de comunicación aumentativa y alternativa específicamente el sistema pictográfico de comunicación SPC.

3. OBJETIVOS.

3.1 OBJETIVO GENERAL.

Implementar el sistema pictográfico de comunicación SPC, para fortalecer la comunicación, la interacción social y la autonomía de una estudiante de 21 años con discapacidad neuromotora.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 3.2.1** Analizar el entorno, las posibilidades, habilidades y características de la estudiante en cuanto a su comunicación
- 3.2.2** Diseñar una estrategia pedagógica apoyada en el sistema pictográfico de comunicación para fortalecer la comunicación de la estudiante.
- 3.2.3** Implementar la estrategia pedagógica apoyada en el sistema pictográfico de comunicación para permitir la interacción social.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 MARCO DE ANTECEDENTES.

Para esta investigación se ha indagado acerca de los diferentes trabajos de grado que se han desarrollado a nivel internacional, nacional y local, y que en su desarrollo han enfatizado en el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en población con discapacidad neuromotora, discapacidad intelectual u otro tipo de discapacidad, con el fin reconocer los diversos enfoques propuestos por cada uno de estos trabajos y así desarrollar el presente con un enfoque diferenciador.

4.1.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES.

Como primer antecedente a nivel internacional se señala. El artículo “Mejorando la comunicación en parálisis cerebral” (Revista Diario Médico, Mezquita Enrique, 2012). Este artículo plantea que los avances en sistemas que faciliten el desarrollo cognitivo, motor y emocional de los pacientes con parálisis cerebral, tienen un gran impacto en la mejora de sus capacidades de comunicación, aprendizaje y relaciones sociales, aumentando su autonomía y calidad de vida. Este artículo y en el desarrollo del presente trabajo aporta en la medida en que permite establecer una relación entre la comunicación, la interacción y la calidad de vida de las personas con parálisis cerebral, del mismo modo que posibilita reconocer el rol que para la consecución del mejoramiento de la comunicación juegan las TIC y la forma en que estas pueden ser utilizadas para diversos objetivos que están directamente ligados con la comunicación tales como: la interacción social y a su vez la calidad de vida.

Como segundo antecedente a nivel internacional se reseña. “Construcción de un tablero electrónico utilizando las técnicas de comunicación alternativa aumentativa (CAA) para niños

con parálisis cerebral y/o retardo mental de grado leve o moderado” (Calvopiña, 2006). Este trabajo presenta la construcción de un tablero de comunicación para niños con parálisis cerebral y / o retardo mental con el fin de contribuir al bienestar de estos, mediante el acceso a la comunicación. Contribuye al presente trabajo ya que indica los conceptos básicos de comunicación aumentativa y alternativa, y la forma como trabajan niños o adolescentes que tiene cierta discapacidad con este método de comunicación, además, de dar a conocer algunos de los pictogramas y frases o palabras que se utilizan para la realización de un tablero de comunicación.

Como tercer antecedente a nivel internacional se menciona. “Comunicación aumentativa y alternativa en jóvenes con alteración o imposibilidad del habla de la corporación hogar para sus niños” (Jurado Carla, 2013). Esta tesis presenta el diseño de un programa de intervención que busca incrementar las capacidades comunicativas, desarrollando los potenciales de estudiantes con discapacidad para lograr una mejor integración social. Esta tesis aporta al presente trabajo de grado ya que permite reconocer la aplicación de los conceptos y recursos que presenta la comunicación aumentativa y alternativa, y la forma en que esta aplicación refiere avances significativos en la comunicación y posteriormente en la calidad de vida de estudiantes con discapacidad. De igual manera que provee en el marco teórico conceptos importantes tales como: definición, importancia y objetivos de la comunicación aumentativa y alternativa, y características de las personas usuarias de este tipo de sistemas, lo que a su vez permite identificar la pertinencia de aplicar uno de estos sistemas con el sujeto de estudio.

Como cuarto antecedente a nivel internacional se señala. “Tableros virtuales de comunicación para personas con parálisis cerebral” (Adriano Jorge, Romero Raúl, Estrada José y Robledo Ivonne, 2012) Esta investigación se centró en facilitar la comunicación de una estudiante con parálisis cerebral, que aunque puede hablar, con dificultad logra expresar sus ideas de manera

asertiva. Para resolver los problemas de comunicación de dicha estudiante, en esta investigación se realizó una aplicación computacional, basada en los tableros de comunicación a través de un dispositivo táctil con la característica de emitir sonidos. Esta investigación y en el desarrollo del presente trabajo permite reconocer la aplicación de tableros de comunicación en personas que tienen habilidades orales limitadas, como es el caso de la estudiante objeto del presente estudio, además de brindar herramientas para el diseño de tableros adaptados a las necesidades propias de un sujeto.

Para finalizar los antecedentes internacionales se cita el quinto que señala. “Análisis de un caso: discapacidad intelectual” (Carolina Rojas Contreras, 2012) Esta investigación integro un diagnostico educativo y la atención psicopedagógica que el estudiante puede y debe recibir de acuerdo a las necesidades que presenta, tomando en cuenta su funcionamiento intelectual y las habilidades adaptativas todo ello de acuerdo a sus aprendizajes alcanzados. La anterior investigación apporto al marco teórico la comparación de las diferentes dimensiones donde se situó a la estudiante permitiendo observar las conductas adaptativas que permiten desplegar los conceptos para su posterior interiorización. Finalizando se logró destacar la importancia que tiene la interacción de un individuo con los demás, donde dicha interacción brinda oportunidades y restricciones que rodean al individuo a participar como miembro de una sociedad.

4.1.2 ANTECEDENTES NACIONALES.

Como primer antecedente a nivel nacional se menciona: “La comunicación aumentativa en ambientes de aprendizaje significativo mediados por el juego, para el desarrollo del proceso comunicativo en niños y jóvenes sin habla o con habla inteligible en medio rural”, (Bernal Viviana, Mejía Maribel, Rodríguez Ivonne y Rojas Sonia, 2004). Este estudio ofrece una visión

general de la forma en que se desarrolla el lenguaje y el modo en que el juego, entendido como estrategia pedagógica, contribuye en el proceso comunicativo, desde la perspectiva de la comunicación aumentativa y alternativa. Además plantea el rol del juego dentro del aprendizaje significativo. Es así, y tras el análisis de esta investigación que se define su aporte al presente trabajo de grado, considerándola oportuna en cuanto permite reconocer desde la teoría planteada por Halliday, la forma en que se desarrolla normalmente el lenguaje y concede realizar un acercamiento que permite identificar los pasos para la adquisición y aparición del mismo, también aporta al presente trabajo en cuanto incorpora en su marco teórico las funciones comunicativas verbales y no verbales, las cuales ofrecen una mirada de comunicación que no incorpora la oralidad como aspecto fundamental.

Como segundo antecedente a nivel nacional se refiere: “Comunicación aumentativa y alternativa: una propuesta pedagógica que permite los procesos comunicativos y la interacción social dentro de un ambiente complejo”, (Gálvez Andrea, 2012). Esta investigación identifica el impacto comunicativo y de interacción tras el diseño e implementación de una propuesta basada en comunicación aumentativa y alternativa. También plantea una propuesta pedagógica de intervención que contempla los aspectos generales de la población y el ambiente en el cual se encuentra inmersa para el diseño y aplicación de la misma. El anterior estudio y tras la observación del contenido del mismo, permite definir su contribución al presente, definiendo la misma desde la posibilidad que genera de ampliar el concepto de lenguaje y comunicación en persona con necesidades educativas especiales, además de que proporciona un sustento teórico del tema: los sistemas alternativos de comunicación y la forma en que estos aportan a los procesos de la comunicación y el lenguaje, permitiendo así tener una mirada integradora entre la

condición de discapacidad, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, y, la comunicación.

Como tercer antecedente a nivel nacional se señala. “Concepciones y usos de la comunicación aumentativa y alternativa en ambientes pedagógicos en los municipios de Mocoa, Tabio y Anolaima”, (Brausin Amanda, 2001). Este proyecto plantea una crítica enfocada a la debilidad de las políticas existentes para la atención a población discapacitada. También plantea los usos y concepciones de la comunicación aumentativa y alternativa en los municipios en los cuales se trabajó, partiendo de la fundamentación teórica de la discapacidad y planteando la comunicación como uno de los modelos más importantes en el ser humano. Con base a los diversos planteamientos identificados en este proyecto se logra identificar que este y en el desarrollo del presente trabajo, permite una identificación de las condiciones socioeducativas en relación con las personas que presentan necesidades educativas especiales, el uso de la comunicación aumentativa y alternativa y su vinculación, como alternativa teórica conceptual de cambio al paradigma existente de la oralidad como única fuente de comunicación. De igual forma, en cuanto permite acercarse a la conceptualización teórica del desarrollo normal de la comunicación y del lenguaje, y, reconocer la influencia de la comunicación en el desarrollo del pensamiento.

Como cuarto antecedente a nivel nacional se reseña. “Sistema pictográfico como medio facilitador de la comunicación en un joven con incapacidad motora de origen cerebral”, (Lemus Sandra, 2001). Este trabajo presenta los efectos en la comunicación de un joven con IMOC (Insuficiencia Motora de Origen Cerebral) en un ambiente domiciliario, con la participación de los padres de familia y de los profesionales a cargo. Identifica la influencia que tiene la expresión oral en la interacción con el mundo exterior y en el establecimiento del vínculo comunicativo con otras personas. En concordancia con lo planteado en este trabajo se concluye que el mismo

contribuye al presente trabajo, ya que aporta en la definición de la comunicación aumentativa, así como también permite poner en consideración las acciones de la aplicación de sistemas aumentativos y/o alternativos en la consecución del aumento de la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad.

Como quinto antecedente a nivel nacional se nombra. El artículo “La comunicación aumentativa” (Revista dossier, 2006). Este artículo plantea que en el diseño de programas que potencian las capacidades comunicativas, es de vital importancia la participación activa de todos los miembros del entorno social que rodea a la persona con necesidades educativas especiales de comunicación. Este artículo contribuye al presente trabajo ya que establece una perspectiva de la comunicación aumentativa y alternativa basada en: los objetivos de la misma, su historia, su actualidad y su futuro, del mismo modo que menciona diversos puntos que como profesional se deben tener en cuenta para que el usuario de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, y su familia, desarrollen su comunicación de manera exitosa y placentera con dicho método.

4.1.3 ANTECEDENTES LOCALES.

Como primer antecedente a nivel local se refiere. “Comunicación aumentativa y alternativa mediante tecnologías de apoyo para personas con discapacidad” (NahirSalazar, 2000). El proyecto busca una mayor comprensión sobre los graves problemas comunicativos de las personas con necesidades especiales y la forma en que se pueden generar, busca mediante un trabajo interdisciplinario, desarrollar una propuesta de intervención pedagógica, utilizando los desarrollos derivados de las tecnologías de la información y la comunicación. Su aporte al presente trabajo se encuentra en que permite identificar los componentes de la comunicación

aumentativa y alternativa, y, la forma en la que la tecnología se convierte en un soporte esencial en el proceso mediador para que las personas con discapacidad alcancen una mejor calidad de vida, que a su vez les permita lograr el mayor grado de independencia posible. De igual forma que permite reconocer cuáles son los factores que facilitan la accesibilidad a la interlocución y a la participación activa en la sociedad.

Como segundo antecedente a nivel local se reseña. “Diseño y construcción de un dispositivo de comunicación alternativa-aumentativa para poblaciones con parálisis cerebral” (Buitrago Miller y Moscoso Julián, 2006). Esta investigación alude a las problemáticas que presentan las poblaciones con necesidades educativas especiales (NEE) en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas. Su contribución se encuentra en el aporte que hace frente a la relevancia que tiene el contexto en el que está inmerso el sujeto y el impacto que tiene la carencia de reconocimiento psicosocial en el desarrollo de su autonomía, además de plantear el requerimiento que tienen las personas con discapacidad de acceder a un medio que les facilite el uso de sus propios códigos de comunicación.

Como tercer antecedente a nivel local se señala. “Alternativa pedagógica como el sistema pictográfico que favorecen el desarrollo de la comunicación en una niña de 8 años que presenta autismo” (Camargo Johanna, 2006). Este proyecto trata un caso específico de una menor que presenta autismo, su bajo desarrollo en el área comunicativa y la presentación y aplique de una propuesta pedagógica basada en el sistema SPC (sistema pictográfico de comunicación), para contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas. De esta forma y tras el desarrollo del mencionado proyecto se evidencia su aporte en dos aspectos fundamentales, el primero sustentado en que ofrece la posibilidad de reconocer diversas categorías de análisis en el área comunicativa con el fin de mejorar los procesos comunicativos, sociales y cognitivos del usuario,

y el segundo enfocado en el aporte teórico en cuanto al sistema pictográfico de comunicación SPC.

Como cuarto antecedente a nivel local se indica. “estrategias didácticas basadas en la comunicación aumentativa y alternativa para una joven con autismo de la fundación Ludus” (Monroy Luz, 2011). Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal desarrollar estrategias didácticas para fortalecer la comunicación en una joven autista, a partir de los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa. Por consiguiente, la investigación contiene aspectos fundamentales como el autismo, características principales, comunicación y lenguaje, programas de intervención y por último la comunicación aumentativa y alternativa como fuente principal para la comunicación de las personas autista. Su aporte al presente proyecto está principalmente dirigido en el aporte teórico-conceptual que ofrece del papel de la educación en el desarrollo de la comunicación, mediante sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, y, la forma en que desde el punto de vista pedagógico puede intervenir con el fin de mejorar la interacción de personas con dificultades comunicativas.

Como quinto y último antecedente a nivel local se indica. “comunicación aumentativa y alternativa mediante tecnologías de apoyo para personas con discapacidad” (Yuri Ferrer, Irma Toro, 2009). Tiene como objeto de estudio la comunicación de personas con deficiencias, comprendiendo los graves problemas comunicativos de personas con necesidades especiales y desde allí se generó una propuesta basada en las tecnologías de la información y comunicación. Lo anteriormente nombrado permitió establecer criterios comparativos en el papel del educador ya que debe convertirse en un maestro que provee ambientes organizados, propiciando participación y autonomía. Por ende enriquece nuestra labor docente dentro del proceso de intervención pedagógica.

4.2 MARCO TEÓRICO.

Para la adecuada realización del presente trabajo de grado, se hace necesario aclarar diferentes conceptos que permiten no sólo el reconocimiento de los mismos sino también la contextualización para la futura intervención. En respuesta a lo anterior, se inicia con la definición de discapacidad neuromotora y discapacidad intelectual, haciendo énfasis en sus características, para continuar con todo lo concerniente a comunicación y lenguaje; incluyendo en este apartado la comunicación en personas con y sin discapacidad, los diferentes sistemas alternativos de comunicación (SAC), sistemas de comunicación sin ayuda, sistema pictográfico de comunicación SPC, para finalizar con la definición teórica de los conceptos de autodeterminación y calidad de vida. Es así, como se construyó el marco teórico referido a continuación.

4.2.1 DISCAPACIDAD NEUROMOTORA.

Teniendo en cuenta que la función cerebral no se limita solo a la actividad neuronal, sino que por el contrario, se refiere a una interacción recíproca entre las diversas estructuras que componen los sistemas encargados del movimiento (sistema locomotor y sistema nervioso), es preciso pensar que una alteración en cualquiera de las estructuras de dichos sistemas, tendrá como consecuencia una disfunción que puede presentarse en diferentes grados de afectación, lo anterior sustentado en lo planteado por Joan Bonals y Manuel Sánchez quienes afirman que “la alteración es causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso, el sistema muscular y de los sistemas óseo-articulares o de una interrelación de los tres sistemas, lo cual dificulta o imposibilita la movilidad de algunas de las partes del cuerpo” (Bonls y Sánches, 2007)es así,

como muchas lesiones tempranas en el sistema nervioso y otras lesiones presentadas en cualquier etapa de la vida conducen a adquirir discapacidad neuromotora. En concordancia con lo anterior, vale la pena mencionar que:

“El termino de discapacidad neuromotora suele emplearse como una denominación global que reúne trastornos muy diversos, entre los que se encuentran aquellos relacionados con alguna alteración motriz, debido a un mal funcionamiento del sistema óseo articular, muscular, y/o nervioso y que en cierta forma supone limitaciones a la hora de enfrentar ciertas actividades de la vida cotidiana” (Fulvia Cedeño, 2006).

Por otra parte, también es importante hacer referencia a la definición dada por el Ministerio de Educación Nacional (2006), el cual define esta discapacidad como la alteración del aparato motor que dificulta o imposibilita el desarrollo de capacidades que permitan participar en actividades propias de la vida cotidiana como estar de pie, caminar, desplazarse, tomar y manipular objetos con las manos, hablar, hacer gestos, entre otras acciones que requieren movimiento y control de la postura corporal.

Sin embargo, es de vital importancia señalar, que la aproximación al término de discapacidad neuromotora se hace en pro de la utilización de los términos usados en la actualidad para el grupo poblacional con esta discapacidad. Ahora bien, será importante definir cuál fue el término dado a la condición de la estudiante objeto de estudio hace más de 10 años, con el fin de realizar una aproximación teórica entre ambas connotaciones.

4.2.1.1 RETRASO EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR PROFUNDO.

Cabe mencionar, que en la actualidad los conceptos utilizados en el campo de la salud y la educación para referirse o nombrar algún un tipo de discapacidad, han cambiado con el fin de

actuar en concordancia con el respeto por los derechos humanos. Es así, como conceptos como el de retraso en el desarrollo psicomotor, han ido evolucionando puesto que “clásicamente se cargaba notablemente el acento sobre las aptitudes motrices del lactante y del niño pequeño, pero en la actualidad la semiología evolutiva se ha enriquecido notablemente con la evaluación de las aptitudes sensoriales, cognitivas e interactivas del sujeto, convenientemente integradas”(Aicardi, citado por Narbona y Schlumberger, 1998). En relación con lo anterior, el concepto de retraso en el desarrollo psicomotor es una noción que implica “que los logros del desarrollo de un determinado niño aparezcan con una secuencia lenta para su edad y/o cualitativamente alterada. Se refiere a los primeros hitos, a lo largo de los 30-36 primeros meses de vida” (Aicardi, citado por Narbona y Schlumberger, 1998).

Como se mencionó con anterioridad el diagnóstico de retraso psicomotor surge durante los primeros meses de vida de la estudiante, con la divergencia entre el desarrollo observado y el esperado para la edad. “La evidencia de retraso psicomotor comienza en algunos casos a partir de algún evento patológico que ocasiona un daño cerebral” (Aicardi, citado por Narbona y Schlumberger, 1998), donde dicho daño puede ser causado por agentes internos o externos al individuo.

Para continuar con la aproximación teórica, es necesario hacer claridad frente al concepto de discapacidad intelectual moderada, ya que es la condición asociada a la discapacidad de base de la estudiante objeto de estudio.

4.2.2 DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA.

Considerando la discapacidad como una antigua realidad humana que se manifiesta de diversas formas y en todas las condiciones socioculturales, es posible hacer referencia a las distintas

concepciones hechas en base a juicios sociales donde las personas con alguna discapacidad eran tildadas como “idiotas o poseídos” quienes fueron invisibilizados, excluidos y posicionados fuera de lo considerado “normal” por la sociedad. Con el paso del tiempo, el concepto se transformó de tal manera que concibió la discapacidad como una condición específica del ser humano. En concordancia con lo anterior, la ONU refiere que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Convención de la ONU, 2006).

Es decir, que no es solo un concepto, sino que abarca el conjunto de características biopsicosociales y particulares de un individuo. Es por ello, que la relación de los factores y el resultado de su interacción influyen definitivamente en el proceso de socialización, evidenciando dificultades en los ajustes que permitan el desenvolvimiento dentro de una sociedad como ser humano libre y autónomo.

La discapacidad es una característica más de la diversidad, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente que desde el punto de vista evolutivo, existan unas pautas cognitivas, afectivas y conductuales con ciertas semejanzas. Se puede señalar, que dicha diversidad ha sido obstaculizada e invisibilizada por parámetros que fueron diseñados de forma universal pensando en la mayoría, ignorando así la posibilidad de la existencia de personas con otras características.

Dependiendo de las características de la persona existen varios tipos de discapacidad. La discapacidad puede ser física, sensorial, psíquica e intelectual. Sin embargo, se profundizará en la discapacidad intelectual, ya que es la condición de la estudiante objeto de este estudio.

La discapacidad intelectual como concepto ha evolucionado con el transcurso de la historia. Hace poco más de una década, se hablaba en términos de retardo mental, pues este fue el concepto utilizado para aquellos que no lograban el mismo nivel de desempeño o adaptación dentro de la sociedad. “El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (AAMR, 2002). Con el pasar de los tiempos y gracias a múltiples investigaciones, se consiguió establecer una nueva definición para esta condición, la cual introdujo el término de discapacidad intelectual. “La discapacidad intelectual (antes conocido como el retraso mental) es un término que se usa cuando una persona tiene ciertas limitaciones en su funcionamiento mental y en destrezas tales como aquéllas de la comunicación, cuidado personal, y destrezas sociales. Estas limitaciones causan que el niño aprenda y se desarrolle más lentamente que un niño típico” (NICHCY, 2010).

“El campo de la Discapacidad intelectual está actualmente en un estado cambiante no solo respecto a una comprensión más plena de la condición de Discapacidad Intelectual, sino también sobre el lenguaje y proceso empleado en su denominación, definición y clasificación” (Junta de Andalucía, 2006).

Para clasificar la discapacidad intelectual se pueden utilizar diferentes criterios, de manera que las diferentes necesidades puedan ser satisfechas. Cabe destacar que dichas clasificaciones no son una condición inamovible de la persona, puesto que varían según las características de las mismas.

A continuación se mencionan dos clasificaciones que presentan una finalidad práctica. La primera según Verdugo en su libro “el cambio de paradigma en la concepción del retraso mental:

la nueva definición de la AAMR” (1994), basada en la intensidad de los apoyos, que toma en cuenta las características de la persona, las situaciones y la etapa de la vida en la que se encuentra. Según lo anterior se distinguen cuatro tipos de apoyos: intermitentes (I): apoyo cuando sea necesario, es decir un acompañamiento en algunas situaciones de mayor complejidad; apoyos limitados (L): consistentes a lo largo del tiempo, estos son todas aquellas ayudas que se ofrecen de manera constante en un corto periodo de tiempo; apoyos extensos (E): implicación continua y regular, dicho de otra manera son aquellos refuerzos que se brindan en áreas específicas sin condición de tiempo; apoyos generalizados (G): constantes y de alta intensidad, en otras palabras este apoyo se provee en distintos ambientes y pueden durar para toda la vida.

La segunda clasificación según el DSM-IV (1994), basada en el nivel de inteligencia medida, pueden especificarse cuatro grados de retraso mental: leve (o ligero): coeficiente intelectual entre 50-69, se refiere a aquellas personas que pueden desenvolverse en el ámbito escolar con mucho esfuerzo; moderado: coeficiente intelectual entre 35-49, es el caso de las personas que alcanzan independencia en su cuidado personal y serias dificultades para adquirir conocimientos escolares; grave: coeficiente intelectual entre 20-34, donde el particular de esta población presenta déficits en la adquisición de nuevas habilidades, en su desarrollo físico y motor, serias dificultades de autoayuda y conductas desadaptativas; y profundo: coeficiente inferior a 20, en este grado se sitúan los sujetos cuyas habilidades comunicativas, intelectuales y de autocuidado son casi nulas.

Cabe mencionar que las clasificaciones anteriormente descritas pretenden incluir a toda la población diagnosticada con esta discapacidad. En el caso particular de la estudiante objeto del

presente estudio no ofrecen una distinción del nivel en el que se encuentra, ya que todos los parámetros anteriormente descritos no sitúan sus características y habilidades dentro de un nivel.

4.2.3 COMUNICACIÓN.

El proceso de comunicación inicia en los primeros años de vida con aquellas interacciones afectivas entre el recién nacido y su madre, se caracteriza por aquellas percepciones del bebé frente a las acciones, gestos, tonos de voz y en general de los acercamientos que tiene con su madre y aún consigo mismo.

El llanto, la sonrisa y los movimientos del recién nacido poseen un carácter comunicativo y representan el principio de interacción social. Es por tal motivo que se define comunicación a la interacción con los otros. Comunicar es un proceso presente en todos los seres humanos; comunicamos a través de nuestros gestos, a través de nuestras miradas, incluso a través de todo aquello que a simple vista parece no comunicar (Gabriel Lara, 2004, pàg.19).

Dado que la comunicación es un factor inherente en el ser humano, es entonces un proceso que no se ve influenciado por las características específicas de cada sujeto, sino que por el contrario se desarrolla de manera conjunta según las capacidades de cada persona, es decir, no se ve restringido por factores tales como la discapacidad o las diferentes limitaciones físicas e intelectuales, ya que se puede evidenciar en aspectos tan simples como la sonrisa o el llanto.

Esta facultad está presente en todos los seres humanos, nadie en ninguna circunstancia puede afirmar que no tiene lenguaje, todos tenemos esa capacidad, la tarea es desarrollarla de forma óptima a través de la utilización de uno o varios sistemas de

signos, esto es, a través de la lengua, la estructura organizada de signos que dependen de la colectividad; sistema que nace con ella, se desarrolla en ella y obviamente, muere con ella (Lara, 2004, pàg.19).

Es entonces, el acto comunicativo, una acción que se ve directamente influenciada por las oportunidades de acceso al sistema socio-cultural, estas oportunidades se han determinado en función del lenguaje oral; y este a su vez como el acto comunicativo universal, lo que aumenta la exclusión a personas cuyas posibilidades físicas e intelectuales restringen la capacidad de producir los fonemas que componen el lenguaje oral, además de disminuir sus posibilidades de interacción.

Con frecuencia, la personas con graves problemas de comunicación oral son atendidas en lo elemental para su subsistencia (alimentación, baño, comunicar, participar y compartir le son negadas, dada la imposibilidad de comprender qué dicen esos ojos, esos movimientos o esos gritos aparentemente sin sentido; entonces esa condición de sociabilidad inherente al hombre se anula, observándose la enajenación del ser humano (Lara, 2004, pàg.19).

Según lo anterior y en concordancia con lo que se ha venido mencionando la comunicación es un acto netamente social, caracterizado por la interacción de dos o más sujetos, que permite a su vez la construcción de una cultura determinada. “La comunicación no puede ser sino social, lo que la convierte no solamente en un producto de la misma convivencia o coexistencia humana sino, además, en uno de sus fundamentos” (Erick Torrico, 2004, pág.). En concordancia con lo anteriormente mencionado cabe resaltar que no existe un ser humano incapaz de comunicarse,

dado que sino que existen diversas formas de comunicación, ya que es ésta la que posibilita la formación de la sociedad y aquellos que la componen.

Dicho de otro modo, la comunicación no es otra cosa que las posibilidades que ofrece el ambiente para transmitir de manera efectiva un mensaje específico. Por lo cual se hace necesario realizar un acercamiento teórico que evidencie la forma en la cual se desarrolla la comunicación dentro de los parámetros que se consideran “normales”, para luego hacer una distinción entre estos y los presentes en las personas con discapacidad neuromotora.

4.2.3.1 DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN.

Vale la pena aclarar que bajo los conceptos universalmente reconocidos, se considera la comunicación desde los parámetros del habla, es decir del lenguaje oral, lo cual no quiere decir que la comunicación inicie con la aparición de la emisión de palabras, sino que por el contrario existe desde las primeras actuaciones intencionadas del niño, “nos encontramos a un recién nacido emitiendo una serie de comportamientos sin finalidad aparente, de carácter predominante fisiológico, y que se dan en un entorno físico y social determinado, el cual reacciona de alguna forma ante esas manifestaciones” (Javier Tamarit, 1990, pág.), aunque estas manifestaciones sean posiblemente de carácter innato, es decir, como respuesta a estímulos, permiten que el niño comience a generar una concepción globalizada de sus entorno, llegan así a comprender, basado en la repetición, que sus manifestaciones influyen de manera directa en su entorno. “Esta percepción de las contingencias va a ser el eslabón que haga posible en el niño predecir las contingencias generadas por sus propias conductas” (Tamarit, 1990, pág.).

En relación con lo anterior, y teniendo en cuenta que el niño posee como aprendizaje previo el reconocimiento parcial del concepto causa-efecto, se evidencia como paso seguido en su proceso

de desarrollo, el comienzo de la comprensión de la anticipación, “esto es , una vez que el niño es capaz de predecir que frente a estimulaciones del medio él ejecuta conductas que a su vez van seguidas de respuestas de su entorno”, de este modo el niño es capaz de predecir las respuestas del medio frente a una u otra conducta, de igual manera, que reconocer la forma en que debe responder a un determinado estímulo.

Como se ha venido mencionando el niño comienza por reconocer que sus acciones tienen efectos en su entorno, para luego seguir con su desarrollo, adquiriendo la capacidad de anticipar no solo sus conductas sino también los efectos que tendrán estas en el entorno, del mismo modo el niño continúa desarrollándose, dado que la capacidad perceptiva y anticipativa que ha adquirido va luego a aportar la aparición de conductas instrumentales, “conductas que son dirigidas a un fin, y que utilizan para lograrlo un instrumento, ya sean objetos o personas” (Tamarit, 1990), es aquí donde inician en gran medida los procesos comunicativos en el niño, pues este y gracias a las conductas instrumentales comienza a actuar de manera intencionada con el fin de alcanzar un objetivo específico, a la vez que, se identifican en el niño conductas netamente comunicativas tales como la fijación de la mirada.

En relación con lo anterior, se reconoce entonces que “la comunicación intencional es en principio en el niño de tipo preverbal o gestual” (Tamarit, 1990), lo cual ha sido definido por Elizabeth Bates como “performativospreverbales”, los cuales definen como primera instancia en el proceso comunicativo intencional infantil, la utilización del adulto para obtener objetos (“performativospreverbalesprotoimperativos”) (Bates, citado por Tamarit, 1990), y como segunda instancia la utilización de objetos para obtener la atención del adulto (“performativospreverbalesprotodeclarativo”) (Bates, citado por Tamarit, 1990). Así pues, y de

forma evolutiva el niño alcanza la forma oral de la comunicación, dejando de lado los esquemas gestuales utilizados anteriormente para comunicar.

Ahora bien, habiendo especificado los conceptos básicos del desarrollo de la comunicación en personas sin discapacidad, se hace necesario hacer claridad en lo que respecta a la comunicación en personas con discapacidad neuromotora.

4.2.3.2 LA COMUNICACIÓN EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA.

Tener dificultades de pronunciación o codificación en el lenguaje es una situación que afecta a cientos de personas, lo cual altera significativamente procesos simples como comunicar una necesidad, opinión o decisión. Dichas dificultades suelen presentarse con mayor frecuencia en la discapacidad neuromotora. “Las persona con alteraciones lingüísticas pueden tener problemas en la expresión de la lengua, en su comprensión o en ambas, afectándose así la codificación y decodificación de la información” (Sandra Guido, 2000), estos problemas afectan de forma secundaria al aprendizaje, en cuanto limita el acceso a la información, es por esto que las personas que presentan alguna dificultad a nivel lingüístico requieren de estrategias comunicativas que suplan tal limitante. Atendiendo a lo anterior, a continuación se hace una breve descripción de cuáles son las características de la comunicación de las personas con discapacidad neuromotora y algunos aspectos relevantes entorno a la comunicación en sí.

La comunicación y el lenguaje son dos aspectos que en relación con el transcurrir de la vida, representan procesos indispensables para el desarrollo personal y la autorrealización, es entonces que cualquier dificultad para acceder a dichos procesos, representa un obstáculo no solo personal sino también social, ya que imposibilita en algunos casos la correcta pronunciación y articulación de los diferentes fonemas y en otros casos de mayor gravedad el acceso al código oral. Es por

ello que se hace necesario considerar dichos procesos fuera de la “normalidad”, y verlos en relación a la forma en que se desarrollan en personas con discapacidad neuromotora.

“El uso de la boca y del oído como canales de comunicación proporciona ventajas evidentes frente a otros tipos de comunicación” (Brunner, citado por Guido, 2000), ya que estos no solo son los principales canales para el aprendizaje y posterior producción del lenguaje oral, sino también, los principales actores en la mayoría de procesos comunicativos. El coordinar los movimientos que llevan a la producción de fonemas, palabras y frases representa la más grande limitante, ya que en especial el uso del aparato fonoarticulador, se encuentra afectado en gran medida en la mayoría de los casos de personas con discapacidad neuromotora, y, ya que es precisamente el lenguaje el que media la interacción social y permite hacer manifiestos los pensamientos, sentimientos, ideas y elecciones, que las dificultades para el habla se convierten en una limitante para el desarrollo individual y social de este grupo poblacional. Por consiguiente, es aquí donde el aporte de Brunner con respecto a la relación entre lenguaje, conocimiento y cultura toma relevancia, cuando señala que “una vez que aparece el lenguaje, el conocimiento no puede considerarse separado de él, y por consiguiente, tampoco separado de la cultura, pues ésta va a operar justamente a través del lenguaje sobre el desarrollo individual” (Brunner, citado por Guido, 2000).

De la misma forma en que Brunner relaciona el lenguaje, el conocimiento y la cultura, existe una relación entre 3 componentes humanos que aportan en el desarrollo de la capacidad lingüística, tal relación está conformada por los siguientes constituyentes: “el bioneurológico, que opera como soporte, como lugar de anclaje; el cognoscitivo y afectivo, que se refiere a los asuntos individuales del sujeto, y el social, que determina el estado y desarrollo de los componentes anteriores” (Guido, 2000), en ambas relaciones, una ruptura en cualquiera de los componentes

afecta al proceso en su totalidad, causando así una limitación para interactuar mediado por el lenguaje, la cual debe ser suplida mediante el uso de un sistema alternativo. Así pues se puede afirmar que “los problemas a nivel lingüístico y comunicativo van a ejercer una influencia en el acceso a la adquisición de conocimientos, control del entorno, y mantenimiento de condiciones psicológicas adaptadas; pero también las dificultades en estas áreas van a impedir el adecuado desarrollo de la comunicación y el lenguaje” (Guido, 2000). Entonces, en el caso específico de la estudiante objeto de estudio del presente trabajo, se evidencian dificultades en los siguientes componentes: en el bioneurológico; debido a las alteraciones que generan su discapacidad neuromotora, asociada a lo cognoscitivo y afectivo; a causa de la falta de estimulación y la subestimación de sus habilidades, lo cual le dificultó aún más a la posibilidad de comunicarse.

4.2.4 COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA.

“El lenguaje está en la mente. Las palabras, los signos, los pictogramas... son sólo las formas en que se convierte”. (Santiago Torres, 2001).

La comunicación aumentativa incluye todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación de toda persona que tiene dificultades graves para la ejecución del habla. Tiene como objetivo incrementar el habla, la cual aun existiendo en alguna medida, no es suficiente para establecer una comunicación. Tienen en cuenta dos aspectos: el primero se refiere al sistema como un conjunto de elementos no vocales para comunicar y segundo que se adquieren mediante aprendizaje formal.

“Los sistemas aumentativos, en muchos casos, presuponen que el lenguaje oral está desarrollado o hay capacidad para desarrollarlo en cuanto a los procesos de percepción y comprensión se

refiere. Sin embargo, la capacidad para producir el habla se encuentra disminuida” (Torres, 2001)

El objetivo de la comunicación aumentativa es instaurar o ampliar los canales de comunicación social de las personas con alteración o imposibilidad del habla, colaborando así a una mejor calidad de vida. Estos deben entonces estar contextualizados en la vida real del sujeto, de su entorno familiar y social para que sean realmente eficaces.

4.2.4.1 SISTEMAS DE COMUNICACIÓN.

4.2.4.2 SISTEMAS DE COMUNICACIÓN NO VOCAL: CLASIFICACIÓN Y CONCEPTOS BÁSICOS.

“Los sistemas de comunicación no vocal son todos aquellos que permiten la expresión a través de símbolos distintos a la palabra articulada directamente de quien se comunica” (Silverman, citado por Carmen Basil, 1990). Es así, como tales sistemas permiten a las personas con dificultades fonoarticulatorias propias de la discapacidad neuromotora, comunicarse de manera efectiva mediante apoyos tecnológicos tales como sintetizadores de voz y/o sistemas gestuales o gráficos. En relación con lo anterior, es pertinente reconocer la existencia de diversas situaciones que harán necesario el uso de un sistema no vocal de comunicación, es aquí, donde la situación de discapacidad y en específico la discapacidad neuromotora, se hace relevante en relación a la necesidad que presenta dicha población de poseer un medio adecuado de expresión, cuando se encuentra ausente el medio clásico (lenguaje oral).

En relación con lo anterior, es de vital importancia identificar los componentes esenciales de los sistemas expresivos de comunicación “primero, un mecanismo físico, técnica o forma de transmitir el mensaje; segundo, un conjunto de símbolos o forma de representar o substituir la realidad; tercero, un conjunto de reglas y procedimientos para combinar los símbolos; cuarto, los

comportamientos de interacción o funciones comunicativas” (Vanderheiden, citado por Basil, 1990). En concordancia, se pueden identificar los sistemas de comunicación no vocal como sistemas expresivos de comunicación válidos, en la medida en que cumplen con las características esenciales de dichos sistemas.

4.2.5 SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN SPC.

El sistema pictográfico de comunicación es un sistema en que la mayor parte de los signos son iconográficos y contienen principalmente símbolos transparentes, es decir, lo suficientemente nítidos y comprensibles para ambos interlocutores (hablante y no hablante).

Como sistema elegido para el presente proyecto, todas las descripciones hechas a continuación del sistema pictográfico de comunicación, fueron tomadas de La Mayer Johnson Company. “La intención de Mayer Johnson al diseñar los símbolos pictográficos para la comunicación fue la de ofrecer una herramienta práctica y útil para crear ayudas de comunicación” (Roxana Mayer Johnson, 1985). Las características del sistema se basan en los cinco principios siguientes:

- Conceptos comunes para la comunicación cotidiana.
- Sencillez en los diseños.
- Universalidad dentro de lo posible.
- Discriminación entre símbolos.
- Ofrecerlos en un soporte reproducible sin dificultad.

4.2.5.1 CATEGORÍAS Y CLASIFICACIÓN DE LOS PICTOGRAMAS.

Este sistema está compuesto fundamentalmente por símbolos que son dibujos pictográficos que guardan gran parecido con el objeto o situación real que representan. Se completan con algunos

ideogramas y con el abecedario, los números y algunas palabras, a las que no se les ha encontrado un símbolo.

Los símbolos se presentan en tamaños: 8 x 8, 5 x 5 y 2,5 x 2,5 cm.

4.2.5.2 TIPOS DE SÍMBOLOS:

Se pueden clasificar los símbolos del SPC en cuatro categorías:

- Su representatividad.
- Categorías de significado.
- La composición de los símbolos.
- Símbolos especiales, culturales.

En función de la representatividad.

Pictográficos: son dibujos muy parecidos a la realidad u objeto que representan.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Debajo de la palabra se encuentra la imagen que debe estar plasmada como es en la realidad.

Ideográficos: intentan expresar una idea.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. El contenido del cuadrado es expresado con una idea hecha con formas y figuras geométricas también de color negro.

Abstractos: no se parecen a lo que representan.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes usadas en esta clasificación son figuras que no tienen relación con la realidad.

Internacionales: son símbolos de uso común en gran parte del planeta y aceptados por la mayoría, adaptados a este sistema.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes utilizadas en esta categoría son de interpretación y uso mundial, como la señal de peligro representada por una calavera o la señal de alto, que está compuesta por las letras ALTO dentro de un hexágono.

Signos de puntuación: se utilizan sugiriendo su significado habitual pero con ciertas adaptaciones al sistema.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. En esta categoría las imágenes son signos de puntuación, los cuales representan una acción o emoción

En función de las categorías de significado.

Personas.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes que se utilizan para esta categoría corresponden a las acciones, profesiones, características de una o varias personas. En el caso de la palabra estudiante, se representa con el rostro de un niño delante de un dibujo que representa la biblioteca ; la palabra gente, se representa con varios rostros.

Acciones.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes que corresponden a esta categoría son los trabajos o quehaceres hechos que hace una persona en su cotidianidad, como dormir, comer, acariciar, lavar, entre otras.

Cosas, objetos (sustantivos).

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes de esta categoría designan objetos, cosas en general o animales

Sentimientos.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes de esta categoría representan los estados de ánimo o disposición emocional hacia otra persona o situación específica.

Ideas.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las ilustraciones de esta categoría corresponden a la representación mental de lo tangible o intangible, real o imaginario, concreto o abstracto.

Relaciones espaciales y temporales.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes utilizadas en esta categoría describen situaciones espaciales (arriba, abajo, al lado) ejemplificadas con figuras geométricas.

En función de la composición de los símbolos.

Pueden ser simples, compuestos y combinados.

Simples: su diseño corresponde a un solo objeto o representación de una acción.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes que se utilizan para esta categoría corresponden a la realidad, plasmadas en un dibujo individual de la palabra ubicada en la parte superior

Compuestos: en esta categoría nos encontramos con símbolos formados con la superposición (uno sobre otro), yuxtaposición (uno al lado del otro) o combinación (de diferentes formas), con las que se obtienen símbolos con nuevos significados. Estos símbolos, por regla general aportan riqueza a nivel semántico y ayudan a nivel gramatical a la estructuración de pensamiento y de la construcción de frases.

Superpuestos.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes que se utilizan en esta categoría deben ser ubicadas una sobre otra para ayudar a dar una connotación positiva o negativa al dibujo o imagen de base.

Yuxtapuestos.

Ejemplo: cuadrado de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior en letras minúsculas de color negro. Las imágenes que se utilizan en esta categoría deben ubicarse una al lado de la otra, ampliando así el contenido comunicativo del pictograma.

Combinados: son símbolos cuyo significado diferente surge de la combinación de dos o más símbolos simples.

Ejemplo: secuencia de tres cuadrados de líneas negras y fondo blanco. La palabra descriptiva aparece en la parte superior de cada uno en letras minúsculas de color negro. Las imágenes que se utilizan en esta categoría establecen una relación, que al combinarse dotan de características que al interpretarse, aproximan al usuario del pictograma a sensaciones percibidas por otros sentidos; se puede ubicar como primer pictograma una imagen de fuego/llama, el segundo pictograma la pimienta y luego se ubica una flecha para señalar el último pictograma en cuya ilustración se combinan los dos pictogramas anteriores con el rostro de una persona sacando la lengua, que da cabida a interpretar que ésta le pica.

4.2.5.3 CÓDIGO DE COLORES PARA DESIGNAR CAMPOS SEMÁNTICOS.

Amarillo: nombres o sustantivos referidos a personas.

Naranja: objetos, lugares, sustantivos en general.

Verde: acciones, verbos.

Azul: descriptivos, adjetivos.

Rosa o morado: mensajes con contenido social.

Blanco: miscelánea.

4.2.5.4 SINTAXIS DEL SISTEMA.

El SPC no tiene una sintaxis propia, sino que se adecua a la de cada idioma. Al carecer de numerosos nexos, adverbios y partículas, hace que la construcción de frases suela ser simple, ya que normalmente es la sintáctica que se enseña como una estrategia comunicativa de economía de esfuerzos y ganar rapidez.

4.2.6 ENSEÑANZA DE LOS SISTEMAS PICTOGRÁFICOS DE COMUNICACIÓN.

En consideración con cualquier proceso de enseñanza existen un sin número de estrategias que pueden ser aplicadas a unas u otras poblaciones, de igual forma es de vital importancia el reconocimiento de las características específicas del individuo el cual se beneficiará de las virtudes de este sistema de comunicación alternativo. Sin embargo el SPC como método recomienda una serie de etapas que deben llevarse a cabo para facilitar la enseñanza del mismo en cualquier población. Como primera instancia y previo al desarrollo de las 4 etapas posteriores se hace necesario que la persona que pretende enseñar este método elabore un plan o programa de enseñanza, estableciendo los objetivos, selección de vocabulario, orden de presentación, etc. (Tamarit,). Posteriormente se aconseja continuar la enseñanza siguiendo 4 etapas definidas así:

Primera etapa: enseñar los símbolos empezando por aquellos que son muy motivantes para el usuario y que vayan a ser de uso frecuente en su vida cotidiana (Tamarit, 2010). Esto le proporcionará al usuario del método, una sensación de utilidad, generando a su vez una mayor independencia a medida que le permite intervenir en su contexto.

Segunda etapa: poner los símbolos aprendidos en el soporte de comunicación (Tamarit, 2010). El uso método depende en gran parte de la capacidad de relacionar el acto motor con el acto

comunicativo, por tal motivo es necesario que la persona pueda identificar de manera constante la relación entre los símbolos y lo que se quiere comunicar.

Tercera etapa: incorporar los símbolos aprendidos a la comunicación cotidiana (Tamarit, 2010).

Es indispensable en cualquier tipo de enseñanza, que aquello que se enseña sea útil en la vida diaria de las persona, en concordancia con lo anterior el SPC debe llevarse a cabo bajo las mismas consideraciones e incorporarlo en situaciones reales en las que se involucrada la persona.

Cuarta etapa: enseñar a encadenar las palabras, es decir, a formar frases simples a medida que el vocabulario adquirido va aumentando (Tamarit, 2010). Un acto comunicativo no puede estar conformado por la trasmisión de palabras aisladas, es por tal motivo y en pro de una comunicación efectiva que se hace necesario que el método se utilice de forma tal que permita transmitir mensajes completos con un sentido definido y claro para el receptor. (Todas las actividades deben ser realizadas con base en estas etapas).

4.2.7 ETAPA PREOPEACIONAL.

Teniendo en cuenta las diferentes teorías del desarrollo cognitivo, el presente estudio se realizará basado en lo planteado por Jean Piaget, enfocando el mismo en la descripción y evaluación de la etapa y/o estadio preoperacional, ya que el sistema pictográfico de comunicación SPC exige para su implementación, que el individuo se encuentre como mínimo en esta etapa de pensamiento.

“En este estadio los patrones de pensamiento sensoriomotor cambian hacia otros patrones en los que hay un incremento de la capacidad para utilizar símbolos e imágenes de las cosas del medio ambiente”. (Alexander Theron, Paul Roodin y Bernard Gorman, 1980). Dentro de la descripción

que Piaget plantea para la etapa preoperacional, adicionalmente menciona una serie de subperiodos que conforman esta etapa. La primer parte del estadio preoperacional es llamada periodo preconceptual o intuitivo, abarca de los 2 a los 4 años. “Los niños desarrollan la función simbólica que les permite utilizar palabras y dibujos para representar objetos que no están inmediatamente presentes en el ambiente. Por ejemplo, el niño es capaz de pensar en un pastel y pedirlo, aun cuando no haya ninguno a la vista”. (Theron, Roodin y Gorman, 1980). En concordancia con lo anterior, se justifica así la necesidad de que el individuo que va a utilizar el SPC, tenga la capacidad de crear imágenes mentales de los dibujos utilizados en este sistema, ya sean reales o pictogramas preestablecidos, tal y como lo plantea la descripción de la etapa preoperacional.

Aunque en esta etapa el lenguaje es una de las funciones simbólicas más importantes, la ausencia del mismo como lo es el caso de la estudiante objeto del presente proyecto, ello representa una barrera pero no imposibilita su capacidad para interactuar con el medio. Piaget opinaba que, aunque el lenguaje del niño podía revelarnos cosas del pensamiento infantil, “el lenguaje no es la única causa del pensamiento. Es decir, el pensamiento no es simplemente lo que hablamos. El pensamiento precede al lenguaje y, por lo general, los niños conocen más cosas de las que dicen” (Theron, Roodin y Gorman, 1980).

La etapa preoperacional en el presente proyecto, halla su importancia en la necesidad de observar e identificar por medio de actividades procesos de generalización, conservación, discriminación visual, relaciones causa-efecto, relación entre objetos, centralización y clasificación, propios de esta etapa, y necesarios para el desarrollo de las actividades que involucran algunos de estos procesos para la enseñanza del sistema de comunicación.

4.2.8 AUTONOMÍA EN INTERACCIÓN SOCIAL.

4.2.8.1 DISCAPACIDAD, CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN.

Es evidente como los medios de comunicación y en general la sociedad está seriamente influenciada por el boom del reconocimiento, la protección y aceptación de las personas con discapacidad. Sin embargo, las posibilidades sociales y de acción individual de la persona con discapacidad, son limitadas por barreras que la misma sociedad a impuesto, evidenciado ello en la tradición del trato a esta población como niños eternos (más en unas discapacidades que en otras). Así, muchas ramas del conocimiento que intervienen en procesos directos con personas con discapacidad, han emprendido viajes que aún se encuentran en transcurso por lograr dar mejores oportunidades sociales e individuales a la persona con discapacidad influenciando al cambio, empezando por las formas y modalidades de acción. En las últimas décadas, la educación especial ha emprendido procesos de cambio que han tenido como respuesta transformaciones sustanciales en sus expectativas y modelos de atención. En esta vía, el concepto de discapacidad ha evolucionado considerablemente, lo que ha visibilizado la comprensión de las habilidades de las personas con discapacidad, hasta el punto de que se les reconozca, en la actualidad, posibilidades de interacción y desarrollo personal y social. (Margarita Arroyave, y Mónica Freyle, 2012).

Cuando la noticia de la discapacidad en un miembro de la familia es un hecho real, hay infinidad de situaciones emocionales por la cuales la familia debe atravesar. Sin embargo, hay posibilidades de acción para la persona con discapacidad en la medida en que se diseñan, adaptan y llevan a cabo procesos para el desarrollo de este individuo, que definitivamente cambia a la visión de posibilidad. Paralelamente a la resignificación de la discapacidad, se han incorporado

conceptos como “habilidades adaptativas”, “inclusión”, “planeación centrada en la persona”, “política de derechos” y “calidad de vida”. (Arroyave, Margarita y Freyle, Mónica, 2012). Es por ello, que el enfoque primordial para la intervención con cualquier persona con discapacidad es trabajar en las habilidades que tiene la persona. De esta manera, muchas personas con discapacidad han logrado satisfactoriamente participar en entornos escolares y laborales, y gozar de autonomía en muchos aspectos. Por estos factores hoy es incuestionable que estos han modificado ampliamente la visión sobre las posibilidades de desarrollo personal, social, educativo y laboral de las personas con discapacidad.

Las personas sin discapacidad, comúnmente hacen planes para su vida y una de las metas más importantes es tener autonomía total y garantizar una buena calidad de vida. Específicamente, durante los años cincuenta y comienzos de los sesenta del siglo XX, el concepto de calidad de vida refleja un interés por la categoría del bienestar humano y expone la preocupación por las consecuencias que implica la industrialización de la sociedad para las personas con discapacidad, pues sugiere la necesidad de analizar cuantitativamente su realidad. (Arroyave, Margarita y Freyle, Mónica, 2012) Así, es visto en la actualidad como algunas personas con discapacidad logran involucrarse en el entorno laboral, pero no de forma muy frecuente. A mediados de los setenta y comienzos de los ochenta, tal concepto comienza a observarse como un elemento integrador de todas las áreas de la vida y hace referencia tanto a condiciones objetivas como a componentes subjetivos. (Arroyave, Margarita y Freyle, Mónica, 2012)

Sin embargo, es más que necesario tener claro el significado de calidad de vida como concepto. Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la

vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock y Verdugo, 2003).

CAPÍTULO III

5. DISEÑO METODOLÓGICO.

5.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.

El presente proyecto de grado se desarrolló con base en lo planteado por el enfoque cualitativo de investigación, el cual, “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Roberto Hernández Sampieri, 2005). Lo anterior dado que este enfoque permite la recolección y el análisis de los datos con una flexibilidad mayor a la del enfoque cuantitativo de investigación.

5.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo de grado corresponde a una metodología de investigación acción, ya que pretende analizar e interpretar los entornos lejanos y cercanos de una estudiante de veintiún años de edad con discapacidad neuromotora y discapacidad intelectual moderada asociada, para luego, diseñar una estrategia pedagógica comunicativa que le permita a la estudiante comunicarse en diversos contextos, a la vez que desarrolla su autonomía y calidad de vida.

Para esta investigación se retoma la definición de investigación acción propuesta por Mertens (2003) quien señala que la investigación acción debe involucrar a los miembros del grupo o comunidad en todo el proceso del estudio y la implementación de acciones, producto de la indagación.

“En los diseños de investigación-acción, el investigador y los participantes necesitan interactuar de manera constante con los datos” (Hernández, 2005). Así pues, el diseño incluye a su vez frases esenciales las cuales son “observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto” (Hernández, 2005).

De tal manera, que lo que se espera al implementar esta metodología de investigación es la reflexión continua de las acciones llevadas a cabo, con el fin de que estas sean mejoradas.

Lo anterior, surge de la necesidad vista en la estudiante de comunicarse en los diversos contextos a los que pertenece, esto, mediante el análisis de la relación existente entre comunicación, autonomía y calidad de vida, y, la forma en que el aumento de las posibilidades de comunicarse de manera asertiva influyen en el desarrollo de la autonomía y la calidad de vida.

5.3 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.

El presente trabajo de grado se diseñó con el fin de ser implementado en los contextos a los cuales pertenece la estudiante, es decir, hogar e institución de atención, quienes de manera recíproca se verán beneficiados con el uso de la estrategia pedagógica comunicativa por parte de la estudiante.

En relación con lo anterior se procederá con la descripción de la institución a la cual asiste la estudiante sujeto del presente estudio. Superar, es una IPS (Institución Prestadora de Salud) ubicada en Bogotá D.C. en la dirección CARRERA 19 No 63-36, correspondiente a la localidad de número dos de chapinero. Esta institución presta servicios de habilitación, rehabilitación y mantenimiento integral a personas en condición de discapacidad, basando su quehacer en lo

planteado por Glenn Doman en su libro “qué hacer por su hijo con lesión cerebral”, así pues, la institución trabaja en cuatro niveles, divididos de la siguiente manera:

- Nivel I estimulación: a este nivel pertenecen los niños y niñas entre los 1-3 años de edad, el trabajo en este nivel se realiza de forma preventiva y de mantenimiento de las funciones psicomotoras, y, está orientado por profesionales en el área de psicología, fisioterapia y fonoaudiología.
- Nivel II kínder: en este nivel se encuentran niños y niñas entre los 4-11 años de edad y tiene como objetivo el trabajo preventivo, de mantenimiento y rehabilitación guiado por profesionales en fonoaudiología, terapia física y psicología.
- Nivel III escolares: hacen parte de este nivel jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y discapacidad neuromotora sin límite de edad y al cual pertenecen la mayoría de personas atendidas en la institución, cabe mencionar que es el único nivel en el cual se realiza un trabajo educativo en conjunto con el terapéutico, aunque el trabajo educativo está guiado por una profesional en fonoaudiología, en este nivel también se encuentran trabajando profesionales en psicología, terapia física, fisioterapia y como se mencionó anteriormente fonoaudiología.
- Nivel IV profundos: este nivel tiene como objetivo de trabajo el mantenimiento de las habilidades existentes y el cuidado de las personas pertenecientes a este nivel.

5.4 POBLACIÓN.

Superar IPS cuenta con un número aproximado de 50 pacientes, atendidos en jornada única de 8:00 am - 12:30pm en los niveles de estimulación, kínder, escolares y profundos, en su mayoría personas con discapacidad neuromotora, además de personas con discapacidad intelectual y

algunas con condiciones psiquiátricas asociadas. También hacen parte de la población los profesionales que atienden a las personas anteriormente mencionadas, sus familias y el cuerpo administrativo de la institución.

En cuanto a la composición familiar de las personas asistentes a la institución, cabe resaltar que la mayoría de ellos se encuentran bajo el cuidado y protección de tutores asignados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), mientras que muchos otros pertenecen a familias monoparentales de madre cabeza de hogar o están a cargo de familiares en primer grado de consanguinidad como abuelos y tíos.

5.4.1 POBLACIÓN MUESTRA.

La población objeto del presente trabajo de grado la conforma una estudiante perteneciente al nivel III escolares de la institución Superar, de veintiún años de edad con discapacidad neuromotora y discapacidad intelectual moderada asociada, quien presenta dificultades para comunicarse en los diversos contextos a los cuales pertenece, en especial en el contexto institucional, lo anterior, dado que el resto de sus compañeros presenta el lenguaje oral necesario para una interacción efectiva mientras que la estudiante no. Sin embargo, se logró reconocer en ella las habilidades prerequisite para acceder a un sistema de comunicación diferente al oral, que le permitiera interactuar no solo en este contexto sino también en el familiar. Así pues, se decide implementar una estrategia pedagógica comunicativa en el hogar de la estudiante, para que desde allí se realizara un trabajo pedagógico guiado por las docentes en formación, con el objetivo de desarrollar las habilidades evidenciadas y luego poderlas aplicar en los diferentes contextos a los cuales pertenece (incluido el institucional).

En respuesta a lo anterior, se desarrollaron actividades de enseñanza y uso de la estrategia pedagógica comunicativa diseñada y adaptada según las necesidades y características de la estudiante, con el objetivo de fortalecer los procesos comunicativos y de autonomía de la misma, mediante la implementación de un tablero de comunicación basado en las características del sistema pictográfico de comunicación SPC.

5.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Para la realización del presente trabajo de grado se proponen tres instrumentos de recolección de datos, los cuales actúan como referente en el proceso de respuesta de todas y cada una de las preguntas de investigación que se han planteado.

5.5.1 DIARIO DE CAMPO.

Según Teresita Alzate (2002), el diario de campo es un registro de elementos que ponen de manifiesto los aspectos del aprendizaje y del crecimiento personal de cada estudiante a lo largo de un periodo de tiempo. Puede incluir notas, dibujos, bocetos o esquemas y avances de trabajos, entre otros. Sirve de base al docente para probar nuevas estrategias de enseñanza y/o evaluación. (Anexo 2).

5.5.2 OBSERVACIÓN.

Según Roberto Hernández Sampieri (2005), la observación tiene como propósitos esenciales: explorar ambientes, contextos y la mayoría de aspectos de la vida social, describir contextos o ambientes, comprender procesos o circunstancias, identificar problemas, y, generar hipótesis. De este modo, la observación no es la mera contemplación; implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente.

5.5.3 ENTREVISTA.

Según Roberto Hernández Sampieri (2005), la entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra(s) (el entrevistado), con esta se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. (Anexo 3).

CAPÍTULO IV

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.

El desarrollo del presente proyecto fue organizado tres momentos; en las cuales se establecieron actividades específicas para el desarrollo de cada una, y con las cuales se apuntó a potenciar cada proceso necesario en pro de la implementación de la estrategia pedagógica. Ahora bien, en respuesta a lo planteado en el modelo de investigación acción, se retomó lo propuesto por María Paz Sandín (2003) con respecto al diseño básico de la investigación acción, en donde plantea una serie de ciclos los cuales son:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, unan mejora, etcétera).
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una espiral de reflexión-acción.

En concordancia con lo anterior, se realiza el presente trabajo en tres momentos descritos a continuación.

6.1 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

6.1.1 PRIMER MOMENTO.

El primer momento tiene que ver con la observación que se realizó a la estudiante y a los entornos en los que la misma pertenece. Dichas observaciones se caracterizaron en primera instancia por observaciones pasivas con poca intervención de las investigadoras, para luego convertirse en intervenciones activas (Anexo 4) , las cuales se aprovecharon para realizar la evaluación del estadio pre-operacional a la estudiante (Anexo 5), con el fin de decidir si la estudiante sería una potencial usuaria del sistema pictográfico de comunicación SPC.

Así pues, cabe mencionar que la evaluación señalada con anterioridad se realizó teniendo en cuenta aspectos tales como: generalización, conservación, discriminación visual, relaciones causa-efecto, centralización y clasificación, siguiendo el siguiente cronograma:

FECHA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	EVALÚA
NOVIEMBRE 19 2013	Personas y roles: reconocimiento de los miembros de su familia y de sí misma en diferentes etapas de su vida. Mediante el uso de fotos.	Reconocer en Iveth la capacidad de generalizar características d personas en diferentes tiempos, que llevado al SPC le permitan reconocer los pictogramas en diferentes momentos y	Generalización.

		ubicaciones dentro del tablero de comunicación.	
NOVIEMBRE 22 2013	Reconocimiento de cambios de forma, tamaño o apariencia de objetos, alimento y materiales artísticos tales como: pan, plastilina, recipientes.	Identificar en Iveth la habilidad para determinar las diferencias de forma, tamaño y apariencia, para facilitar el uso del SPC, fundamentado en la habilidad para diferenciar figura-fondo y diversos elementos que componen los pictogramas.	Conservación, discriminación visual.
NOVIEMBRE 27 2013	Relación entre hechos: identificación hechos de causa-efecto y coherencia entre objetos cotidianos.	Reconocer en Iveth la capacidad de establecer relaciones causa-efecto, que en el uso del SPC le permita identificar el hecho de que señalar un pictograma dará como resultado una acción en su	Relaciones causa- efecto.

		entorno.	
NOVIEMBRE 29 2013	Clasificación de objetos o situaciones por características específicas, en concordancia con la indicación.	Identificar en Iveth habilidades que le permitan clasificar, que en el uso del SPC le posibilite generalizar a diferentes situaciones y entornos características específicas de los pictogramas y los acontecimientos en que debe usar uno u otro.	Centralización, clasificación, generalización.

6.1.2 SEGUNDO MOMENTO.

En el segundo momento se pensó y diseñó la estrategia pedagógica, teniendo como base para el diseño, la información obtenida de la evaluación del estadio pre-operacional realizada en el primer momento. Una vez se diseñó la estrategia pedagógica, se procede con la realización de actividades con el fin que la estudiante conociera el manejo del sistema pictográfico y se adaptara al uso del mismo.

En concordancia con lo anterior, se describen a continuación las actividades realizadas con la estudiante.

FECHA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	QUÉ EVALÚA
FEBRERO 26 2014	Pictogramas para las onces: elegir pictogramas de alimentos que pueden ser preparados para las onces de la tarde.	Observar la capacidad de la estudiante para relacionar imagen-objeto y su capacidad de elección de manera autónoma.	Pareamiento, discriminación visual, capacidad de decisión.
MARZO 04-13 2014	Relación imagen-objeto: relacionar pictogramas con objeto (frutas, verduras, lugares de la casa y electrodomésticos).	Identificar la habilidad de la estudiante para relacionar el pictograma con el objeto que en él se muestra.	Percepción visual, memoria.
MARZO 21 2014	Juego de lotería: haciendo uso de tableros de lotería con imágenes de elementos comunes	Identificar en la estudiante habilidades de percepción visual, que le permiten establecer similitudes	Percepción visual, generalización, reconocimiento de semejanzas y diferencias.

<p>para la estudiante, se jugó en dos grupos; cada uno compuesto por una investigadora y la estudiante y/o su madre. En la actividad la estudiante debía determinar si las imágenes mostradas por la investigadora dirigente correspondían o no a las que se encontraban en el tablero de su grupo.</p>	<p>y diferencias entre una imagen y una muestra. Esto, con el fin que en el uso de tableros de comunicación la estudiante establezca diferencias de apariencia y uso, existentes entre una y otra imagen que guardan alguna semejanza.</p>	
---	--	--

MARZO 26 2014	Vamos al supermercado: desplazarse al supermercado más cercano y comprar según la lista dada por mamá (lista adaptada con pictogramas).	Observar la habilidad de la estudiante para identificar los pictogramas en la lista en una situación real y un entorno complejo.	Generalización, pareamiento, correspondencia uno a uno (objeto real-pictograma).
ABRIL 03 2014	Tablero de estados de ánimo: se sitúa en el cuarto de la estudiante un tablero que incorpora las imágenes correspondientes a los diferentes estados de ánimo, el cual la estudiante debía usar para dar respuesta a preguntas que hacían referencia a su estado de ánimo.	Permitir a la estudiante tener un acercamiento más directo al uso de los tableros de comunicación y al significado de cada una de las imágenes que lo componen. Desarrollando así habilidades comunicativas que irían en aumento con la práctica y el uso	Uso de las diferentes imágenes en las situaciones correspondientes, de manera acertada y repetida.

		cada vez más extenso de los tableros.	
ABRIL 03 2014	Tablero de acciones y/o peticiones: se sitúa en el cuarto de la estudiante un tablero que incorpora las imágenes correspondientes a los diferentes acciones que la estudiante realiza en su cotidianidad, con el cual la estudiante podía expresar necesidades básicas de alimentación, vestido e higiene tales	Permitir a la estudiante tener un acercamiento más directo al uso de los tableros de comunicación y al significado de cada una de las imágenes que lo componen. Desarrollando así habilidades comunicativas que irían en aumento con la práctica y el uso cada vez más extenso de los tableros.	Uso de las diferentes imágenes en las situaciones correspondientes, acertada y repetida.

	como: quiero ir al baño, quiero comer.		
ABRIL 03 2014	<p>Tablero de alimentos: se sitúa en la cocina de la casa de la estudiante un tablero que incorpora las imágenes correspondientes a los diferentes alimentos ingeridos por ella comúnmente, este debía ser utilizado previo a la alimentación de la estudiante y le permitía a la misma la opción de elegir lo que iba a consumir.</p>	<p>Permitir a la estudiante tener un acercamiento más directo al uso de los tableros de comunicación y al significado de cada una de las imágenes que lo componen. Desarrollando así habilidades comunicativas que irían en aumento con la práctica y el uso cada vez más extenso de los tableros.</p>	<p>Uso de las diferentes imágenes en las situaciones correspondientes, de manera acertada y repetida.</p>

<p>ABRIL 03 2014</p>	<p>Los saludos: se sitúa en la sala de la casa de la estudiante un tablero cuyas imágenes correspondían a los diferentes: buenos días, buenas tardes, buenas noches, hola, adiós, entre otros. La estudiante debía utilizar el mismo en todas las situaciones que le demandaran saludar y/o despedirse.</p>	<p>Permitir a la estudiante tener un acercamiento más directo al uso de los tableros de comunicación y al significado de cada una de las imágenes que lo componen. Desarrollando así habilidades comunicativas que irían en aumento con la práctica y el uso cada vez más extenso de los tableros.</p>	<p>Uso de las diferentes imágenes en las situaciones correspondientes, de manera acertada y repetida.</p>
<p>ABRIL 18 2014</p>	<p>Uso del tablero en el centro comercial: llevar a la estudiante al centro comercial para que allí haciendo uso del tablero de comunicación realice</p>	<p>Hacer uso en situaciones reales de los tableros de comunicación, con el fin de que la estudiante comprenda la relación existente</p>	<p>Uso en situaciones reales de los tableros de comunicación, relación causa-efecto.</p>

	la elección del lugar y actividad que vamos a realizar. Llevándola así a relacionar las imágenes con situaciones reales.	entre las diversas situaciones y los señalamientos de las imágenes de los tableros.	
--	--	---	--

6.1.3 TERCER MOMENTO.

El tercer momento está orientado por el análisis de los resultados, y tuvo lugar una vez se implementó la estrategia pedagógica mencionada anteriormente, tras este análisis se observaron en la estudiante y en su entorno familiar acciones que no permitieron que el proceso iniciado por parte de las investigadoras continuara su curso y alcanzará optimizar los procesos comunicativos de la estudiante. Lo anterior, sustentado en actitudes tales como: desinterés por parte del entorno familiar frente al uso de los tableros de comunicación, subestimación de las capacidades reales de la estudiante por parte de sus familiares, puesto que, a pesar que la estudiante cuenta con las capacidades necesarias para el uso de los tableros de comunicación, los miembros de su entorno familiar no posibilitan que la misma interactúe de manera autónoma, prefiriendo que toda interacción este guiada por la madre, lo que conlleva a que la estudiante se mantenga en una zona de confort que no la obliga al uso de los tableros, y, pocas o ninguna oportunidad de uso de los tableros por parte de la estudiante en los contextos familiar y escolar, lo anterior, dado que aunque los tableros estaban disponibles en estos contextos, los miembros del entorno aseguran que ninguno cuenta con el tiempo necesario para usarlos, prefiriendo tratar a la estudiante como lo venían haciendo, lo que permite reconocer la expresa necesidad de un trabajo más fuerte con los miembros de los contextos a los cuales pertenece la estudiante.

En relación con lo anteriormente mencionado, se da a conocer el cronograma de actividades que guio los tres momentos descritos con anterioridad y la totalidad del proceso investigativo (análisis de la problemática, diseño, implementación y análisis final).

FECHA	MOTIVACIÓN	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLES
SEPTIEMBRE 25- 26 2013	Observación contexto /población.	Firma de autorización del representante legal de la estudiante elegida.	Recurso humano. Carta de consentimiento autorizado.	Aceptación y actitud frente a la propuesta.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez
OCTUBRE 03 2013	Tarde de onces compartidas.	Observación de la estudiante en su hogar. Entrevista para la recolección de	Recurso humano. Alimentos.	Observación de la estudiante y su mamá.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

		información.			
OCTUBRE 10 2014	Juguemos Tingo, tingo, tango.	Percibir la forma de comunicación que establece la estudiante en su entorno familiar.	Recurso humano. Pelota sonora de tela.	Observar e identificar aspectos relevantes en la forma de comunicación del entorno familiar con la estudiante y viceversa.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez
OCTUBRE 17-24 2013	Canciones.	Dinámica grupal con movimiento corporal sencillo.	Recurso humano. Grabadora. CD Máscaras.	Observación de la estudiante en su “entorno escolar”. Información obtenida del personal de la institución frente a los procesos de la	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

				estudiante.	
OCTUBRE 30 NOVIEMBRE 2013	Pulseras locas.	Elaboración de pulseras con diferentes texturas y colores.	Recurso humano. Recurso físico. “Shakiras” Plastilina. Velcro. Lana. Retazos. Botones.	Identificar la autonomía frente a la elaboración de las pulseras (colores, textura y material) y el seguimiento de instrucciones de la estudiante.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez
NOVIEMBRE 19-22-27-29 2013	El mentiroso.	Elaboración un friso del cuento “el pastorcito mentiroso”	Recurso humano Recurso físico. Cuento. Cartulina y útiles escolares.	Identificar las habilidades de la estudiante para seguir instrucciones, relacionar hechos,	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

		Desarrollo de actividades que evalúan la etapa preoperacional.	Fotos. Bloques lógicos. Vaso Plastilina. 1 pan. Plato. Cuchara. Sombrero.	reconocer cambios y clasificación por color, tamaño y forma.	
ENERO 24 FEBRERO 07 2014	“Vamos al parque”	Visita al parque del sector y realización de actividades lúdicas. Observación del comportamiento de	Recurso humano. Ayudas técnicas (silla de ruedas y caminador). Pelota.	Evidencias diferencias en el comportamiento de la estudiante frente a la presencia o ausencia de su madre.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

		la estudiante en presencia y ausencia de su madre.			
FEBRERO 13-21 2014	“Tarde de amigas”	Arreglarse para una fiesta (manicure, maquillaje, peinado, ropa, accesorios)	Recurso humano. Maquillaje facial y de uñas. Accesorios femeninos. Artículos de cuidado personal. Prendas de vestir.	Identificar la autonomía al elegir artículos específicos. Identificar procesos de atención e imitación.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez
FEBRERO 26 2014	Pictogramas para las onces	Elegir pictogramas de alimentos que pueden ser preparados para las	Recurso humano Pictogramas de alimentos. Alimentos	Observar la capacidad de la estudiante para relacionar imagen con objeto físico.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

		onces de la tarde.	correspondientes a los pictogramas. Utensilios de cocina.	Observar la autonomía de la estudiante para elegir los alimentos que se consumirían en las onces.	
MARZO 04-13 2014	Coloreemos juntas.	Colorear las imágenes. Relacionar pictograma con objeto físico (frutas, verduras, lugares de la casa y electrodomésticos).	Recurso humano. Imágenes para colorear. Útiles escolares. Pictogramas de frutas, verduras, lugares de la casa y electrodomésticos.	Identificar la habilidad y/o dificultad de la estudiante para relacionar el pictograma con el lugar u objeto físico.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez
MARZO 21	Lotería de	Jugar con la lotería	Recurso humano.	Identificar la habilidad	Yuly Conde

2014	pictogramas.	de los pictogramas. Competir por grupos.	Loterías con sus respectivos pictogramas.	o dificultad de la estudiante para relación pictogramas iguales. Identificar el comportamiento de la estudiante y su madre al competir juntas o en equipos adversarios.	Alejandra Martínez Eliana Suárez
MARZO 26 2014	Vamos al supermercado.	Desplazarse al supermercado más cercano y comprar la lista de mamá.	Recurso humano. La lista de mamá adaptada con pictogramas. Dinero Ayuda técnica (silla	Observar la habilidad de la estudiante para identificar los artículos de la lista de mamá, en un entorno más complejo.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

			de ruedas).		
ABRIL 03 2014	Los bolsos de mis profesoras	Entrega de los tableros de comunicación a la estudiante y su familia. Ubicación de los tableros de comunicación según su categoría en lugares de específicos de la casa.	Recurso humano. Los bolsos de las profesoras. Tableros del sistema pictográfico adaptados para la estudiante.	Observar la aceptación y la actitud frente a la responsabilidad de la familia con la entrega de los tableros de comunicación para su uso cotidiano.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

ABRIL 09 2014	Juguemos con los tableros de comunicación	Jugar lotería con los tableros de comunicación.	Recurso humano. Fichas individuales de cada uno de los pictogramas de los tableros.	Observar e identificar si se ha dado uso continuo a los tableros entregados.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez
ABRIL 14 2014	Fiesta de Feliz cumpleaños.	Celebrar el cumpleaños de la estudiante en compañía de su familia y profesoras.	Recurso humano. Globos. Pastel. Música.	Observar la forma de expresión de emociones de la estudiante.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez
ABRIL 18 2014	Vamos al centro comercial,	Llevar a la estudiante al centro comercial, para que allí haciendo uso del	Recurso humano. Ayuda técnica (silla de ruedas). Dinero.	Hacer uso en situaciones reales de los tableros de comunicación.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

		tablero de comunicación realice la elección del lugar y actividades que se va a realizar.	Tablero de comunicación.	Comprensión de la relación entre las diversas situaciones y los señalamientos de los pictogramas.	
ABRIL24 2013	Recuerdos de mi cumpleaños.	Presentar fotos de la fiesta de cumpleaños. Representar para la estudiante mediante mímica cada uno de los pictogramas del tablero azul.	Recurso humano. Fotografías. Fichas individuales de los pictogramas del tablero azul.	Identificar si la estudiante representa por medio de gestos el pictograma que se le presenta.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

		Preguntar a la estudiante como se sintió el día de su fiesta para introducir el uso del tablero azul.			
MAYO 02 2014	Cuento el sol y la luna	Simular el día y la noche para introducir el uso del tablero color rosado.	Recurso humano. Bolsas negras. Sol colgante. Luna colgante. Estrellas fluorescentes. Sonidos de ambiente.	Observar la relación de la estudiante con el pictograma y el ambiente creado.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

			Fichas individuales de los pictogramas del tablero rosado.		
MAYO 07 2014	Tarde de “haz lo que quieras”	Bailar al ritmo de la música. Presentar el pictograma correspondiente a la actividad que se realiza (bailar, escuchar música, ir al baño, comer, dormir, ver tv, etc.).	Recurso humano. Grabadora. CD'S Ayuda técnica (caminador). Fichas individuales de los pictogramas del tablero verde.	Relación de la estudiante con el pictograma, y la representación de la acción correspondiente, según su gusto y el estado de ánimo.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez
MAYO 15	Salida pedagógica	Visitar el parque	Recurso humano.	Observar el	Yuly Conde

2014	a DIVERCITY	temático con el fin de ejemplificar de una manera real los pictogramas del tablero amarillo.	Dinero. Ayuda técnica (silla de ruedas). Tablero amarillo. Fichas individuales de los pictogramas del tablero amarillo.	comportamiento de la estudiante en un ambiente lejano a su casa, y sin la compañía de su madre. Identificar si se da el uso de los tableros fuera de su casa.	Alejandra Martínez Eliana Suárez
MAYO 24 2014	Vamos al centro comercial.	Visitar una tienda de ropa para que la estudiante relacione el pictograma con la prenda de vestir.	Recurso humano. Pictogramas de las prendas d vestir. Ayuda técnica (silla de ruedas).	Observar los gustos de la estudiante en relación a las prendas de vestir, mediada por el uso de los pictogramas.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

<p>MAYO 30</p> <p>2014</p>	<p>Postre compartido</p> <p>“Mi gelatina”</p> <p>Compartamos un</p> <p>rato.</p>	<p>Comer gelatina con</p> <p>la estudiante.</p> <p>Repasar por medio</p> <p>de representaciones</p> <p>teatrales hechas por</p> <p>las docentes, los</p> <p>tableros</p> <p>implementados.</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Gelatina.</p> <p>Tableros.</p> <p>Fichas individuales de</p> <p>los pictogramas de</p> <p>cada tablero.</p> <p>Objetos reales.</p>	<p>Evaluar la habilidad</p> <p>de la estudiante para</p> <p>relacionar los</p> <p>pictogramas de</p> <p>cualquier categoría</p> <p>luego de todas las</p> <p>actividades realizadas</p> <p>anteriormente.</p>	<p>Yuly Conde</p> <p>Alejandra Martínez</p> <p>Eliana Suárez</p>
<p>JUNIO 05</p> <p>2014</p>	<p>Burbujas en la</p> <p>terraza.</p>	<p>Lanzar burbujas de</p> <p>jabón en la terraza.</p> <p>Presentar a la</p> <p>estudiante un tablero</p> <p>con fichas que no</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Jabón para burbujas.</p> <p>Tableros.</p> <p>Fichas de los</p> <p>pictogramas de cada</p>	<p>Identificar la respuesta</p> <p>de la estudiante ante el</p> <p>error</p>	<p>Yuly Conde</p> <p>Alejandra Martínez</p> <p>Eliana Suárez</p>

		<p>pertenecen a este.</p> <p>Representar de manera errónea los pictogramas por medio de una acción teatral.</p>	<p>tablero.</p>		
<p>JUNIO</p> <p>09-10-11</p> <p>2014</p>	<p>El cuaderno, los colores y yo.</p>	<p>Se entregará un cuaderno cuyo fin será que madre e hija registren el trabajo diario con los tableros de comunicación. Allí, estará el dibujo de una tabla, la cual</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Cuaderno.</p> <p>Colores.</p> <p>Tableros de comunicación.</p> <p>Fichas individuales de los pictogramas de los tableros de comunicación.</p>	<p>Observar e identificar el proceso de interacción y compromiso madre e hija, y el uso adecuado de los tableros de comunicación durante las fechas asignadas.</p>	<p>Yuly Conde</p> <p>Alejandra Martínez</p> <p>Eliana Suárez</p> <p>Madre de la estudiante.</p>

		<p>representa los días de la semana, donde la estudiante tendrá que colorear una casilla por día trabajado.</p> <p>Actividades autónomas dirigidas por la madre de la estudiante.</p>			
<p>JUNIO 13</p> <p>2014</p>	<p>Hagamos un títere.</p>	<p>Observación y revisión del cuaderno entregado.</p> <p>Se pedirá a la estudiante indicar la</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Calcetín.</p> <p>Útiles escolares.</p> <p>Botones.</p> <p>Cuaderno entregado.</p>	<p>Se evaluará la responsabilidad y compromiso frente al uso de los tableros de comunicación.</p>	<p>Yuly Conde</p> <p>Alejandra Martínez</p> <p>Eliana Suárez</p>

		ficha trabajada a diario según el color de cada tablero.	Tableros. Fichas individuales de los tableros.	Evidenciar el proceso de interiorización de los colores correspondientes a la categoría para su uso.	
JUNIO 16 2014	Tarde de Picasso Pintura libre.	Elegir pictogramas de diferentes tableros para representar una historia simple, indicando cambios en la gestualidad y tono de voz.	Recurso humano. Temperas. Papel periódico. Fichas individuales de los tableros de comunicación.	Se valorará la autonomía en la elección de la fichas, la posición y orden de las mismas para iniciar y finalizar la historia. Evaluar la correspondencia de	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

				acción entre la ficha con la representación gestual de la estudiante.	
JUNIO 25 2014	Agua de un lado a otro.	Con ayuda de distintos recipientes y agua de diferentes colores, depositar el agua en el recipiente marcado con el color correspondiente al tablero de comunicación.	Recurso humano. Recipientes. Agua de colores. Tableros de comunicación.	Observar la habilidad de la estudiante para relacionar los tableros con sus colores correspondientes.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

		<p>Dialogar con la madre de la estudiante a manera identificar si hay preguntas o inquietudes sobre el uso de los tableros que se hayan presentado durante su uso en casa.</p>			
<p>JULIO 04</p> <p>2014</p>	<p>Coloreemos con hielo.</p>	<p>Colorear las figuras con los diferentes colores de hielo, exponiendo a la estudiante a un</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Hielos de colores.</p> <p>Medio pliego de cartón paja.</p> <p>Tableros de</p>	<p>Observar el uso de los tableros de comunicación de la estudiante para expresar su punto de</p>	<p>Yuly Conde</p> <p>Alejandra Martínez</p> <p>Eliana Suárez</p>

		estímulo táctil.	comunicación. Fichas individuales de los tableros de comunicación.	vista frente a la actividad.	
JULIO 07 2014	Actividad de despedida. “No es un adiós”	Actividades dinámicas para dar cierre al proceso llevado a cabo. Entrega de los tableros como obsequio para la estudiante.	Recurso humano. Música. Globos. Gelatina de colores. Fotos del proceso. Tableros de comunicación.	Evaluar la aceptación de los tableros como objeto de uso cotidiano para el resto de su vida. Socializar con la madre las experiencias obtenidas por parte de la estudiante.	Yuly Conde Alejandra Martínez Eliana Suárez

6.2 DISEÑO DE ACTIVIDADES.

6.2.1 ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN PREVIAS A LA ENSEÑANZA E IMPLEMENTACIÓN.

Con el fin de identificar en la estudiante características propias del estadio preoperacional se realizaron una serie de actividades evaluativas distribuidas en cuatro sesiones y seis temas específicos, las cuales buscaban que las investigadoras pudiesen reconocer en la estudiante una serie de habilidades cognitivas necesarias para la futura implementación de la estrategia comunicativa.

Para identificar en la estudiante la capacidad de generalización se realizaron dos actividades cuyo objetivo fue el de evidenciar en la estudiante la capacidad de generalizar características de personas en diferentes espacios de tiempo, del mismo modo se evaluaron capacidades de conservación y discriminación visual en la estudiante, es así, como se diseñaron actividades que permitieran reconocer que la misma establece diferencias de forma, tamaño y apariencia, de otra parte, se formularon actividades que le exigían relacionar hechos y clasificar objetos o situaciones según una o más características específicas.

A continuación serán descritas de forma más detalladas dos de las actividades llevadas a cabo durante el primer momento de la investigación.

- **Fecha:** 30 de noviembre de 2013

Actividad: Realización de pulseras con diferentes texturas y colores.

Descripción de la actividad: Para dar inicio a la actividad nos ubicamos con la estudiante en la sala de su casa, ya que allí se contaba con la luz y espacio suficiente para el desarrollo de la

actividad. Se da inicio con la presentación de los diferentes materiales que se iban a utilizar para la realización de estos accesorios, que buscaban estimular sus canales perceptivos, resaltando que para ello fueron utilizados materiales diversos que fueron presentados a la estudiante luego de ponernos cómodas para llevar a cabo la actividad. Se elaboraron pulseras para cada una de las participantes (la estudiante y las investigadoras, bajo las mismas instrucciones y características.

Recursos: botones de diferentes colores, cascaras de fruta, ositos de goma, foami, masmelos, retazos de tela, velcro, shakiras, lana, caucho.

Evaluación: identificar el seguimiento de instrucciones y la forma de ejecución de las mismas de la estudiante, evidenciar los procesos de atención, permanencia y ritmo dentro de la actividad.

- **Fecha:** 10 de octubre de 2014

Actividad: Juguemos tingo, tingo, tango con un bombombum.

Descripción de la actividad: Para dar inicio a la actividad pedimos a la estudiante que nos ayudara a acomodar cuatro sillas en los lugares que se le indicaban para poder dar inicio al juego. Luego de que cada una ocupó su lugar (la estudiante y las investigadoras) fueron dadas las indicaciones para jugar. Se explicó que quien se quedara por lo menos dos veces con el bombombum, saldría del juego. Frente a dicha aclaración, se corroboró por medio de una pregunta que la estudiante hubiese comprendido el mensaje, a lo que respondió si asintiendo con la cabeza. Acto seguido, se dio inicio al juego. Cada vez que alguna de las participantes se quedaba con el bombombum, la estudiante se reía con mayor intencionalidad al observar las actitudes y comportamientos de todas las personas presentes en la actividad, durante el desarrollo de esta se logró identificar que la estudiante expresaba a su mama sus necesidades por medio de señalamientos y señas creadas por si misma, para expresar sus necesidades

(necesidades fisiológicas, hambre, salir). Fue posible evidenciar como mediante el juego la estudiante se hacía participe al indicar quien había perdido en la ronda y quien salía, mostrando su intencionalidad de participación dentro del grupo que jugaba. (Anexo 6).

Recursos: recurso humano y bombombum.

Evaluación: identificar aspectos relevantes en la forma de comunicación entre madre e hija y la asimilación de situaciones por parte de la estudiante.

6.2.2 ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.

Con el objetivo de acercar a la estudiante al reconocimiento y uso de los tableros de comunicación, se diseñaron una serie de actividades de menor a mayor complejidad, que van desde el acercamiento a las imágenes utilizadas hasta el uso de tableros en situaciones reales, las cuales tuvieron como principal propósito establecer un proceso de enseñanza acorde con los gustos y preferencias de la estudiante, que mediante el aprendizaje significativo le posibilitara a la estudiante relacionar las actividades de forma tal que la llevaran a comprender el uso de los tableros de comunicación.

En relación con lo anterior, se mencionan a continuación algunas de las actividades realizadas, mencionando en primer lugar aquella con menor grado de complejidad, en segundo lugar aquella con un grado de complejidad medio y en tercer lugar aquella con un grado de complejidad alto.

La actividad con menor grado de complejidad tuvo como objetivo permitir un primer acercamiento de la estudiante con la apariencia de las imágenes incluidas en los tableros, estableciendo diferencias entre unas y otras, la actividad con grado de complejidad medio estuvo

orientada en la aproximación al uso real de los tableros de comunicación, en esta actividad la estudiante hizo uso de manera aislada de tableros en situaciones específicas tales como: expresar su estado de ánimo, su elección de un alimento, normas de cortesía (saludos), por último, la actividad con mayor grado de complejidad se fundamentó en el uso de los tableros de comunicación en situaciones reales en diferentes contextos, con esta actividad la estudiante logró aumentar su capacidad de generalización llevando lo aprendido en casa con el uso de los tableros en situaciones aisladas a el uso permanente de los tableros en situaciones reales y con personas que no pertenecían a sus contextos. De este modo, se logró que la estudiante comprendiera y llevara a la práctica el uso de la estrategia pedagógica comunicativa diseñada por parte de las investigadoras.

A continuación serán descritas de forma más detalladas dos de las actividades utilizadas en el proceso de enseñanza de la estrategia pedagógica.

- **Fecha:** 26 de febrero de 2014.

Actividad: Elegir pictogramas de alimentos para la preparación de las onces de la tarde.

Descripción de la actividad: Para dar inicio a esta actividad se pide a la estudiante ubicar los alimentos en la cocina para su posterior preparación. Con ello se pudo evidenciar que la estudiante conoce el lugar y posición específica de los alimentos y los utensilio de cocina, por ejemplo, que las frutas se ubicaban encima de la nevera. En el proceso de la actividad se logra identificar que la madre ha elaborado técnicas para que la estudiante no realice ciertas acciones necesarias para la ingesta de alimentos, como dejar bajo llave los cajones y nevera para denegar el acceso a la estudiante a estos, con la intención de evitar que se haga daño. Luego de ello, se pasó al reconocimiento de alimentos e imágenes, mediado por los tableros de comunicación y

fichas de los mismos. Dando continuidad a la actividad fueron presentados los pictogramas a la estudiante, diciéndole que para este día se iba a preparar lo que ella eligiera. Además de ello, se presentaron los alimentos físicos de cada uno de los pictogramas del tablero, procurando identificar mediante preguntas que la estudiante realizara la relación correcta entre pictograma y alimento físico puesto a su disposición en la mesa. Con ello se pudo evidenciar que la estudiante establece relación entre imagen y objeto sin dificultad. La estudiante eligió en el tablero el pan, el agua y las frutas, indicando así que quería jugo con pan para las onces. (Anexo 7).

Recursos: humano, pictograma de alimentos, alimentos correspondientes a los alimentos y utensilios de cocina.

Evaluación: Identificar y evaluar la capacidad de la estudiante para relacionar imagen con objeto físico, evidenciando su autonomía y gustos en la elección de los alimentos.

- **Fecha:** 26 de Marzo de 2014.

Actividad: Realizar un desplazamiento al supermercado y comprar la lista de mamá.

Descripción de la actividad: Para esta actividad con anterioridad se realizó una lista representada mediante imágenes de alimentos en recuadros de color naranja, éstos fueron elegidos por la madre de la estudiante. Posterior a ello, la madre hizo entrega de la lista a su hija, diciéndole que necesitaba los alimentos que estaban allí. Antes de dirigirnos al supermercado la madre también entregó fichas del tablero de alimentos que también debían ser traídos a casa. Luego de ello, nos desplazamos al supermercado más cercano para que la estudiante identificara los alimentos en un entorno de mayor complejidad. A pesar de que el entorno del supermercado es mucho más amplio, la estudiante identificó con éxito los elementos encargados por su madre

en la lista. En la visita al supermercado, la estudiante señalaba cada vez que encontraba un alimento de la lista, con el propósito de que la ayuden a desplazarse hasta allí. (Anexo 8).

Recursos: humano, lista de mamá adaptada con pictogramas, dinero y ayuda técnica (silla de ruedas).

Evaluación: Identificar la habilidad de la estudiante para ubicar los alimentos de la lista de mamá en un entorno más complejo.

6.2.3 ACTIVIDADES DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.

Una vez se llevaron a cabo las actividades de enseñanza del sistema y se alcanzaron los objetivos planteados en las mismas, se continuó el proceso con el uso de los tableros de comunicación en situaciones reales, donde dichas situaciones estaban orientadas por las preferencias que mediante los tableros expresaba la estudiante, de este modo, se consiguió que la estudiante adquiriera las competencias comunicativas necesarias para iniciar una conversación, mantener un tópico de conversación y finalizar una conversación.

Así pues, una vez realizadas varias actividades con las características mencionadas anteriormente, se procedió con la verificación del uso de los tableros en los contextos a los cuales pertenece la estudiante sin la guía de las investigadoras, dichas verificaciones se realizaron mediante visitas programadas a la casa de la estudiante y la institución de atención.

A continuación serán descritas de forma más detalladas dos de las actividades llevadas a cabo en el proceso de implementación de la estrategia pedagógica.

- **Fecha:** 03 de abril de 2014.

Actividad: Entrega y ubicación de los tableros de comunicación a la estudiante y su familia.

Descripción de la actividad: evidenciando anteriormente el gusto de la estudiante por explorar los bolsos de sus profesoras, se decidió guardar las fichas individuales en estos con el fin de que la estudiante hallara estos (los tableros y las fichas) sin necesidad de hacer una entrega tan directa.

Al llegar a la casa de la estudiante se decide esconder los bolsos en diferentes lugares para que la estudiante los buscara por medio de la observación en su entorno, propiciando su desplazamiento y movimiento corporal. Acto seguido, se da lugar a interactuar para promover la búsqueda de los bolsos de sus profesor y posteriormente hallar los tableros y sus fichas correspondientes. Con la interacción establecida, la estudiante siguió instrucciones asertivamente hasta encontrar lo que había sido escondido. Luego del hallazgo de los bolsos, los tableros y las fichas, se le pidió a la estudiante que mostrara lo que encontraba en cada maleta. Fue posible observar la expresión de sentimientos de sorpresa y agrado al encontrar las fichas. También, se le pidió a la estudiante que se desplazara a su habitación, donde con el fin de que ésta se encontrara con el tablero de color verde asignada para este espacio de la casa. Luego, se le pidió que fuera hacia la sala donde la estudiante se encontró con el tablero de color rosa. Para el pasillo de la casa, se ubicó el tablero color azul. Y finalmente, el desplazamiento condujo a la estudiante a observar en la cocina el tablero de color naranja de uso específico para este lugar de la casa. El mismo recorrido también fue realizado con la madre, buscando que ésta identificara los tableros en cada lugar de la casa y el uso específico de estos en cada lugar. (Anexo 9).

Recursos: humano, bolsos de las profesoras, tableros del sistema pictográfico adaptados para la estudiante.

Evaluación: Identificar la aceptación y la actitud frente a la responsabilidad de la familia con la entrega de los tableros de comunicación para su uso cotidiano.

- **Fecha:** 09 de abril de 2014.

Actividad: Juguemos a la lotería con los tableros de comunicación.

Descripción de la actividad: al llegar a la residencia de la estudiante nos ubicamos en la sala, pidiendo que llamara a su mamá para participar en el juego, observando que ella articula y pronuncia de manera lenta la palabra mamá, dando paso a la realización de un juego cooperativo entre docentes- estudiante- madre y competitivo entre madre e hija, con lo anterior se logró identificar la asimilación de la estrategia pedagógica para su uso en una situación de juego, en el desarrollo de la actividad fue muy notoria la necesidad de la madre por intervenir en las respuestas de su hija, aun cuando la estudiante podía indicar la respuesta correcta (levantar la mano para comunicar que la ficha presentada correspondía al tablero que ella tenía). Como resultado del juego, se dieron dos victorias para la estudiante y tres para su madre, logrando evidenciar por parte de la estudiante interés, permanencia, inicio y finalización en la actividad. (Anexo 10).

Recursos: Recurso humano, tableros de comunicación y fichas individuales de cada uno de los pictogramas.

Evaluación: Observar e identificar si se ha dado uso continuo de los tableros entregados.

7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

De acuerdo a las descripciones hechas de algunas de las actividades llevadas a cabo en el proceso en concordancia con el cronograma establecido, fue posible extraer cuatro categorías de análisis, que permitieron realizar una exploración a profundidad y a su vez evidenciar las fortalezas y falencias de la estudiante objeto de estudio con respecto a la estrategia pedagógica implementada. Las categorías extraídas se identifican en el cronograma de actividades por colores, los cuales las clasifican de la siguiente manera:

	RELACIÓN DE LA ESTUDIANTE CON EL SISTEMA PICTOGRÁFICO.
	MANEJO DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR PARTE DE LA FAMILIA.
	RELACIÓN DE LA FAMILIA Y LA ESTUDIANTE MEDIADA POR EL SISTEMA PICTOGRÁFICO.
	AUTONOMÍA GANADA A TRAVÉS DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN.

Para el análisis de estas categorías, se realizó una rúbrica por cada una con el propósito de describir la información y dar lugar al análisis de los resultados obtenidos del proceso. A continuación se describirá el resultado del análisis de la información de dichas rúbricas correspondientes a cada categoría:

La rúbrica que dio inicio al análisis de los resultados fue “relación de la estudiante con el sistema pictográfico”, identificada con el color rosa (Anexo 11). Esta categoría abarca todos los aspectos relacionados con el uso del sistema de comunicación, la aceptación, el interés y gusto de la estudiante por el mismo. Además, incorpora el análisis de los procesos llevados a cabo durante las actividades diseñadas para las diferentes fases de la investigación, las cuales guardan relación con los aspectos incluidos en esta rúbrica. Por otra parte, cabe resaltar, que las actividades analizadas fueron todas aquellas cuyo objetivo era acercar a la estudiante al uso generalizado de la estrategia pedagógica, las cuales a su vez estaban compuestas por fases, la fase de apertura de cada sesión y la fase destinada a observar, evaluar, enseñar o implementar la estrategia pedagógica.

Así, esta rúbrica, enfocó su análisis en el desarrollo de las áreas cognitiva, social (comunicativa) y emocional de la estudiante, mediante el trabajo con los tableros de comunicación y los pictogramas, teniendo en cuenta para dichos análisis tres aspectos relevantes: (1) comprensión de los pictogramas presentados, en donde se pudo observar la relación establecida por la estudiante con los pictogramas, evidenciando así su capacidad para acceder a la estrategia pedagógica, demostrando coherencia al relacionar la imagen mental y el pictograma para darle uso en situaciones reales. (2) relación imagen fonema (palabra), este aspecto evalúa la capacidad de la estudiante para responder correctamente al seleccionar dentro de un grupo de pictogramas el correspondiente al fonema indicado mediante una instrucción. Y finalmente, (3) uso del pictograma, en este aspecto se evidencia la habilidad de la estudiante para usar los pictogramas en un ambiente real.

Como segunda rúbrica para el análisis de los resultados se tiene “manejo del sistema de comunicación por parte de la familia”, identificado con el color azul (Anexo 12). El análisis de

los datos obtenidos en esta categoría parte de la identificación de las expectativas familiares frente a la implementación de la estrategia pedagógica, relacionando la implementación de la misma con la posibilidad de la estudiante para demostrar sus capacidades mediante el aprendizaje y posterior uso del sistema de comunicación. Al mismo tiempo, que estudia la relación familia-estudiante, la cual esperaba verse beneficiada mediante el aumento de las interacciones entre los mismos, donde dichas interacciones estarían mediadas por señalamientos que harían explícitas las opiniones y necesidades de la familia frente a la estudiante y viceversa.

De este modo, la presente rúbrica, enfocó su mirada en la importancia de la familia frente al proceso de comunicación de la estudiante, siendo ellos instrumentos importantes para el éxito del proceso. Para lo cual se tuvo en cuenta tres aspectos específicos: (1) Comprensión de los pictogramas presentados, puesto que la interiorización del contenido de cada uno fue mediado por las condiciones que ambientaban la representación real para su uso, cuyo propósito buscaba acercar a la estudiante a un entorno físico que le permitiera demostrar la comprensión de los mismos. (2) Utilidad de los pictogramas en la comunicación con la estudiante, entendiendo que estos tuvieron que ser adaptados respondiendo a las características de la misma, para que fueran de fácil acceso físico para ella y su durabilidad fuese prolongada, además de la utilidad de los pictogramas, es decir, que cada tablero y los pictogramas que lo componen estuvieran acordes con las necesidades de la estudiante y también con las necesidades que podrían presentarse en los contextos a los cuales pertenece. (3) Manejo cotidiano de los pictogramas (intencionalidad en el uso), en este apartado es posible mencionar el evidente interés de la estudiante por interactuar en las actividades que requerían trabajar con los pictogramas y por el uso generalizado de los mismos. Sin embargo, y a pesar que la familia mostró gran interés en la implementación de la estrategia pedagógica, fue ésta quien en el proceso desistió de usarla de manera constante,

catalogando la misma como tediosa y monótona, lo que dio lugar a la restricción de uso de los tableros de comunicación y la no eficacia de la estrategia.

Como tercer rubrica, se analizó “la relación de la familia y la estudiante mediada por el sistema pictográfico” identificada con el color verde (Anexo 13). En el análisis de los datos relacionados con este aspecto, fue posible observar las posibilidades de uso de la estrategia pedagógica como medio de interacción, lo cual daba lugar a la comunicación en diferentes situaciones y momentos del día, en especial en aquellas situaciones que implican la interacción madre e hija, del mismo modo que aumentaba las posibilidades de interactuar con quienes compartía esporádicamente con la estudiante. De este modo, fueron analizadas tres categorías: (1) comprensión de los pictogramas presentados, en donde se pudo identificar que la estudiante demostró gran habilidad al diferenciar los pictogramas y utilizarlos en situaciones específicas, como mostrar una acción hecha durante el día (escuchar música), (2) utilidad de los pictogramas en la comunicación con la estudiante, lo cual ratifico la utilidad que representa para la estudiante el poder interactuar con los demás y responder asertivamente mediante un pictograma sin necesidad de un interlocutor que traduzca el mensaje (3) manejo cotidiano de los pictogramas (intencionalidad en el uso), en esta categoría se pudo identificar que en algunas situaciones en las que la estudiante procuraba comunicarse haciendo uso de un pictograma, sus interlocutores preferían la comunicación convencional, aquella que se basaba en señalamientos y gestos, lo que perjudicó en gran medida la motivación de la estudiante para usar de los pictogramas en ausencia de las investigadoras.

Como cuarta y última rubrica, se observó la autonomía ganada a través del sistema de comunicación, identificada con el color piel (Anexo 14). El objetivo principal de este componente fue identificar todas aquellas situaciones que demostraban el interés de la estudiante

por hacer uso de su autonomía en presencia y ausencia de su madre. En esta parte fueron analizados 3 aspectos frente a la autonomía (1) comprensión de los pictogramas presentados, en donde la estudiante mostró gran habilidad al identificar y hacer uso del pictograma que le permitiría interactuar en pro de su autonomía, por ejemplo, elegir que comer en el espacio de la alimentación y la hora de ir a dormir, (2) utilidad de los pictogramas en la comunicación con la estudiante, lo que permitía que la estudiante fuera tomada en cuenta al preguntarle por medio de los tableros de comunicación y en situaciones específicas que podrían involucrar su capacidad de elegir, y no someterle a lo que otros interlocutores propusieran para la estudiante especialmente su madre. Entonces, la estudiante pasó de no ser tomada en cuenta, a ser partícipe activa de situaciones que la involucraban directamente, (3) manejo cotidiano de los pictogramas (intencionalidad en el uso), es este aspecto cabe resaltar que la estudiante siempre mostró su gusto y habilidad por el uso de los tableros de comunicación, pero, que por fue en detrimento por comodidad y la rutina comunicativa mediante señalamientos arraigada desde hace veinte años, lo cual llevo a la familia a considerar la estrategia pedagógica como algo tedioso.

Finalmente, para clasificar los datos obtenidos de cada una de las rubricas y organizar la información obtenida en cada uno de los diarios de campo realizados, se tuvo en cuenta cuatro aspectos evaluativos en las cuatro rubricas así:

Respuesta Correcta.	Su respuesta es lógica y coherente con lo que se pide.

Respuesta en Proceso.	Su respuesta es lógica, aunque hace falta un poco de información.
Respuesta en Inicio.	Se observa poca comprensión del estudiante y sus respuestas no concuerdan con la pregunta.
Sin Respuesta.	El estudiante no intenta hacer la tarea.

8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

A continuación, será presentado el análisis de los datos obtenidos en las actividades realizadas para la implementación de la estrategia pedagógica. Teniendo en cuenta para ello la información incluida en las rubricas realizadas y descritas con anterioridad para el análisis de cada una de las categorías, de este modo, se describirá cada categoría, ya que fueron estas las que permitieron evaluar los resultados de la implementación de la estrategia pedagógica comunicativa con la estudiante objeto del presente estudio.

RELACIÓN DE LA ESTUDIANTE CON EL SISTEMA PICTOGRÁFICO.

Como específica Carmen Basil (1990) “cuando una persona se enfrenta a una situación en la que la mayor parte de lo que ocurre es independiente de sus propias repuestas, esta persona

aprende que los acontecimientos son independientes de sus respuestas” se hace necesario que mediante estrategias pedagógicas como la desarrollada en el presente trabajo los diferentes usuarios de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa comiencen a intervenir en los entornos a los cuales pertenecen. De este modo, se evidencia una constante influencia en las capacidades comunicativas de la estudiante en la medida en que se relaciona con el sistema, consiguiendo así hacer frente a la dificultad de la estudiante para comunicar.

Por otra parte, la relación de la estudiante con el sistema pictográfico de comunicación se ve influenciada de manera directa por las consecuencias motivacionales, las cuales debido al constante impedimento social para actuar de manera autónoma en diversas situaciones, representan un obstáculo para la producción de respuestas, que con el pasar del tiempo se convierte en la incapacidad para interactuar, “la primera consecuencia que se deriva de la indefensión aprendida, es que se debilita la motivación para iniciar respuestas” (Seligman, citado por Basil, 1990). Así, la eficacia de las interacciones de la estudiante con el sistema de comunicación se ven influenciadas por las oportunidades que brinda el contexto para interactuar usando dicho sistema. Del mismo modo, las consecuencias cognitivas específicamente aquellas que hacen referencia a la disposición para el aprendizaje de uso de la estrategia pedagógica comunicativa, también se ven influenciadas de manera negativa por aquellas interacciones fallidas en los contextos a los cuales pertenece la estudiante, dado que provocan en la misma la idea que sus acciones no tienen efecto, lo anterior fundamentado en lo planteado por Basil quien refiere que el fenómeno de la indefensión aprendida “puede afectar la adquisición de habilidades apropiadas de comunicación y del lenguaje y, al mismo tiempo, puede afectar el desarrollo y el rendimiento intelectual de los niños” (Basil, 1990).

Así y en relación con lo anterior, se pudo analizar la relación de la estudiante con el sistema en dos momentos relevantes: el primero en el entorno familiar e institucional, donde se evidenciaron falencias dado que esta presentaba conductas tales como la falta de iniciativa y la creencia de que sus acciones con los tableros de comunicación no generaban cambios o resultados, y el segundo en la interacción estudiante-investigadoras, donde la estudiante demostraba sus conocimientos frente al uso de los tableros de comunicación de manera autónoma e independiente, mediante el uso permanente e intencionado de los mismos. En relación con lo anterior, se logra concluir que la interacción positiva y/o negativa de la estudiante con el sistema comunicativo, se ve directamente influenciada por las oportunidades que le brinda el entorno para usarlos y por la respuesta de los mismos frente a los señalamientos de los diversos pictogramas.

	MANEJO DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR PARTE DE LA FAMILIA.
--	--

La eficacia del uso de un sistema de comunicación que aumente las posibilidades de interacción de la estudiante, no solo depende de las habilidades de la misma para interactuar con el sistema, sino también de las habilidades de la familia para comprender que una representación simbólica visual puede servir como señal comunicativa, de la demostración de sus deseos de comunicarse y del ofrecimiento de oportunidades de interacción mediada por los tableros de comunicación. De este modo, la familia tiene un rol considerablemente importante en el proceso de enseñanza e implementación de la estrategia pedagógica, ya que es precisamente la relación de la familia con el sistema la que media en gran medida las posibilidades de uso de los tableros de comunicación, así, en cuantos más posibilidades de uso brinde la familia mayores serán los beneficios obtenidos por la usuaria del sistema. En esta vía, “el concepto de discapacidad ha evolucionado considerablemente, lo que ha visibilizado la comprensión de las habilidades de las

personas con discapacidad, hasta el punto de que se les reconozca, en la actualidad, posibilidades de interacción y desarrollo personal y social” (Margarita Arroyave, y Mónica Freyle, 2012).

En relación con lo anterior, y haciendo referencia al presente estudio, se puede reconocer que el manejo del sistema de comunicación por parte de la familia es el adecuado, ya que se caracteriza por aspectos tales como: la presencia del concepto de permanencia, la comprensión de la relación existente entre los diversos pictogramas y la intención comunicativa de los mismos, y, la capacidad de mantenimiento y establecimiento de contacto visual con la usuaria del sistema, lo que a su vez se ve obstaculizado por pocos deseos de comunicarse con la estudiante y la falta de reconocimiento de la necesidad de un cambio del medio comunicativo, ya que consideran que el sistema de señas básicas utilizadas desde hace veinte años es suficiente para interactuar con la estudiante. Lo anterior, sustentado en observaciones en las cuales se reconocía en la familia actitudes de rechazo de interactuar con la estudiante mediante el uso de la estrategia pedagógica comunicativa, que permitieron reconocer falencias en la implementación de la estrategia, pues permitió evidenciar la necesidad de un trabajo más consecuente con la familia de la estudiante, no solo enfocado al correcto uso del sistema comunicativo, sino en la concepción de la estudiante como un miembro activo del núcleo familiar, con capacidades cognitivas necesarias para una comunicación efectiva, donde estas están directamente relacionadas con las oportunidades de interacción que se le ofrecen a la estudiante en los diversos contextos a los cuales pertenece.

	RELACIÓN DE LA FAMILIA Y LA ESTUDIANTE MEDIADA POR EL SISTEMA PICTOGRÁFICO.
--	--

La intención del sistema pictográfico de comunicación es brindar a aquellas personas con habla reducida y/o inexistente, la posibilidad de entablar una comunicación efectiva con el entorno, a la vez que ofrece la oportunidad de participar en la sociedad en igualdad de derechos y oportunidades, expresando sus opiniones y sentimientos, afrontando y controlando su propia vida. Así, las interacciones de las personas usuarias del sistema pictográfico de comunicación deben al igual que el resto de interacciones cumplir con ciertas características, tal y como lo plantea Víctor Niño quien define la comunicación como “la transferencia de un punto (A) a otro (B), de manera que el segundo (B) pase del estado de desinformado a informado” (Niño, 1998).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, y mediante el análisis de la relación de la estudiante y su familia mediada por el sistema de comunicación, se logra identificar falencias, evidenciando que aunque la estudiante demostró gran habilidad para el uso de la estrategia pedagógica, la utilidad de los pictogramas en la comunicación con la estudiante no fue reconocida por parte de su familia, lo anterior sustentado en situaciones en las cuales cuando la estudiante procuraba comunicarse haciendo uso de un pictograma sus interlocutores preferían la comunicación convencional, es decir, aquella basada en señas básicas, lo que perjudicó en gran medida la intencionalidad de la estudiante para el uso de los pictogramas en entornos que no contaban con la presencia de las investigadoras.

Por otra parte, se observaron aspectos desfavorables en el contexto familiar tales como: reducción del círculo de interlocutores y falta de equilibrio en las interacciones entre emisor y receptor, lo anterior, dado que la familia se mostraba inconforme con el cambio del canal comunicativo, prefiriendo continuar con las interacciones a las cuales venían acostumbrados, ignorando en cierta medida las capacidades cognitivas y comunicativas de la estudiante.

	AUTONOMÍA GANADA A TRAVÉS DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN.
--	---

Las posibilidades de interacción que brinda el sistema pictográfico de comunicación no sólo desarrollan los aspectos relacionados con la capacidad comunicativa, sino también brindan al usuario la posibilidad de aumentar su autonomía, en la medida en que le permiten expresar sus ideas y opiniones sin la intervención de terceros, promoviendo su reconocimiento como miembros activos de la sociedad. De este modo, se identificó en la estudiante actitudes que permitían evidenciar un desarrollo de la autonomía de la estudiante, dentro de las cuales se encuentran situaciones en las cuales la estudiante mediante la identificación y el uso de pictogramas, logró hacer explícita su elección de alimentos específicos y de la hora en la que prefería ir a dormir, lo que conllevó a la eliminación ocasional de la intervención de terceros que interpretaran sus acciones comunicativas, así, la estudiante comenzó a ser reconocida en diversas ocasiones como sujeto activo en el contexto familiar, aumentando sus niveles de autonomía y calidad de vida.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la autonomía, autodeterminación en palabras de Miguel Verdugo “se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (Verdugo, 2003), se puede decir que la estudiante logró grandes avances en la autonomía ganada a través del sistema comunicativo, ya que logró en varias ocasiones tomar decisiones respecto a su calidad de vida, sin influencias de los miembros de su familia, lo anterior, sustentado en que se reconoce que una conducta es autónoma “si la persona actúa según

sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas” (Verdugo, 2003).

En concordancia con lo anterior, es preciso mencionar que la estrategia pedagógica actúa como agente para el desarrollo de la autonomía, ya que permite la actuación de la estudiante según sus preferencias sin la necesidad de intervenciones, y, que si se utiliza de manera adecuada y constante permite alcances considerables en el aumento de la autonomía y de la calidad de vida de las personas con deficiencias comunicativas.

9. CONCLUSIONES.

- Se logró concluir que los sistemas de comunicación especialmente aquellos que usan pictogramas, son una herramienta elemental para el profesional de la Educación Especial, ya que por medio de estos se abren las posibilidades de desarrollo individual, familiar, social y educativo de las personas con discapacidad.
- En la implementación de una estrategia pedagógica basada en los sistemas pictográficos de comunicación, es de vital importancia el trabajo conjunto con los miembros de los contextos a los cuales pertenece el usuario, pues de ello depende el éxito o fracaso del uso y permanente de la estrategia.
- La interacción positiva y/o negativa de los usuarios de los sistemas de comunicación, se ve directamente influenciada por las oportunidades que le brinda el entorno para usarlos y por el impacto que pueden generar las respuestas de los interlocutores frente a las situaciones en los que implican el uso de la estrategia comunicativa.
- El uso de una estrategia comunicativa debe ser un proceso en constante cambio, que guarda relación con el avance y necesidades del usuario, caracterizado por la flexibilidad en el uso de pictogramas, los cuales pueden ser adaptados a las nuevas condiciones del usuario y el entorno.
- En la implementación de un sistema de comunicación cobran vital importancia agentes externos al usuario, tales como la familia, la institución educativa, entre otros, convirtiéndose estos en impulsores o limitadores del proceso, dejando de lado casi por completo las características del sujeto como potencial usuario del sistema.

10. RECOMENDACIONES.

- El sistema pictográfico de comunicación SPC permite a los profesionales de la educación aplicar los pictogramas como metodología en el desarrollo de sus actividades, logrando con ello incorporar en el entorno socio-educativo a los estudiantes con limitaciones en el habla.
- El diseño e implementación de una estrategia pedagógica comunicativa debe estar basada en el concepto de flexibilización, así como en el análisis permanente de la población a la cual se aplica dicha estrategia
- Se recomienda a los docentes en formación ser innovadores en la utilización de estrategias pedagógicas que fortalezcan los procesos comunicativos de los estudiantes con discapacidad, con el fin de facilitar la inclusión de los mismos en los contextos educativo y social, así como el reconocimiento de sus capacidades cognitivas necesarias para interactuar de manera efectiva.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arroyave, M; & Freyle, M. (2012). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Un derecho por conquistar. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Basil, C; & Puig, R. (1990). Comunicación aumentativa. Curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- De Salazar, N; Lara, G; Guido, S; Obando, L; & Toro, I. (2000). Interactuemos con las personas que tienen necesidades especiales a través de la comunicación aumentativa y alternativa. Bogotá D.C.: alfo editores Ltda.
- Junta de Andalucía. (2006). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070760/images/manuales_neae/10_intelec.pdf.

Ministerio de Salud y protección Social. (2006). Discapacidad. Recuperado de
<http://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCAPACIDAD.aspx>.

12. ANEXOS.

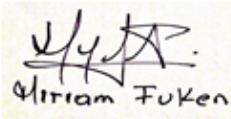
12.1 Anexo #1 carta de consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

**“DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LOS
PARAMETROS DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA,
PARA UNA ESTUDIANTE DE 21 AÑOS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA
Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA ASOCIADA”**

Yo Miriam Fuquen identificada con cédula de ciudadanía No. 51.964.861 de la ciudad de Bogotá, como representante legal y madre de Iveth Fuquen Fuquen, manifiesto que estoy de acuerdo en que mi hija sea la estudiante objeto de estudio de la investigación, de la cual he podido realizar preguntas y recibir información sobre el estudio llevada cabo por las docentes en formación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, presto libremente mi conformidad, autorizando así el uso de documentos y publicación de fotos que sean tomados durante el proceso.

En concordancia con lo anterior firmo a los 05 días del mes de septiembre del año 2013.



Miriam Fuquen

Firma
CC. 51.964.861 de Bta.

12.2 Anexo #2 formato de diario de campo.

ANEXO # 1

FORMATO DIARIO DE CAMPO

Fecha: _____ Diligenciado por: _____

Objetivo: _____

Recursos: _____

Descripción: _____

Interpretación: _____

Comentarios/Sugerencias: _____

12.3 Anexo #3 formato de entrevista.

Datos personales

Nombre: _____

Dirección: _____ teléfono: _____

Definición del problema

Descripción: _____

¿Cuándo se notó por primera vez? _____

¿Cómo ha evolucionado desde que se detectó por primera vez? _____

Información de la casa y la familia

Nombres: Padre __Madre _____

Hermanos: _____

Trabajo del padre _____ nivel de estudios _____ edad _____

Trabajo de la madre: _____ nivel de estudios: _____ edad: _____

Datos de los hermanos: Edad: _____ sexo: _____ nivel de estudios _____

Problemas de lenguaje u otros: _____

Otras personas que vivan en la casa: _____

Tipo de casa: _____ Condiciones: _____

Otras características: _____

Historia y características del balbuceo y la comunicación durante los primeros meses

¿Cuándo dijo las primeras palabras? _____

¿Cuántas palabras decía con un año? _____ ¿Con 1.5 años? _____

¿Con 2 años? _____

Frecuencia con la que utiliza el habla: _____

La sonrisa tiene valor comunicativo: ____ Expresión facial: ____

¿Responde cuando se le habla? _____

Movimiento de la zona oral: lengua __ Masticación ____

Oclusión __ babeo ____

EMBARAZO Y PARTO

Embarazo

Total de embarazos _____

Número de embarazos _____

Problemas durante el embarazo _____

Edad de la madre al nacer el niño Edad del padre ____

Problemas en el parto: Cesaría _____ Otros _____

Tipo de anestesia _____ fórceps _____

Peso al nacer: _____ ¿se detectó algún tipo de anomalía? _____

¿Necesito reanimación? _____ intubación _____

Hubo problemas en los meses anteriores (alimentación, sueño, salud) ____

Evolución

Control de la cabeza _____

Control del tronco _____

Marcha: _____

Edad a la que se vestía solo _____

Mano dominante: _____

Enfermedades padecidas: _____

Conducta

Problemas de alimentación, sueño, hábitos, concentración, disciplina, irritabilidad, hiperactividad, tipo de juegos que realiza en casa, juguetes preferidos, compañeros de juego.

Historia educativa

Instituciones: _____ Edad de inicio: _____

Problemas que ha

tenido: _____

Nivel actual: _____

¿Ha recibido un servicio especial? Terapia de lenguaje _____ refuerzo _____

otros _____

12.4 Anexo #4 formato de recolección de datos.

FORMATO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN				
DATOS GENERALES				
NOMBRES	APELLIDOS	FECHA DE NACIMIENTO	CIUDAD	CLÍNICA
MEDICAMENTOS	ALÉRGICA A:	CONVULCONES	DIAGNÓSTICO	
DATOS GENERALES PARA LA INVESTIGACIÓN				
SE OBTUVO LA INFORMACIÓN DE:		PARENTESCO	CONVIVEN	FECHA
¿CONVIVE CON OTRAS PERSONAS?		¿QUIÉNES?		
SI		NO		
FOMRA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN		LUGAR	TIEMPO ESTIMADO	
HOSPITALIZACIONES	EDAD	DÍAS	CAUSA DE HOSPITALIZACIÓN	

DATOS RECOLECTADOS		
ASPECTOS FAMILIARES		SIGNOS DETECTADOS POR LA FAMILIA
		OTROS
CARACTERÍSTICAS		
COLOR FAVORITO	COMIDA FAVORITA	ACTIVIDADES FAVORITAS
TIENE INDEPENDENCIA PARA		ESCOLARIDAD
		DESCRIPCIÓN EMOCIONAL

12.5 Anexo#5 formato de evaluación etapa preoperacional.

NOMBRES Y APELLIDOS	EDAD
LUGAR DE EVALUACIÓN	FECHA DE EVALUACIÓN
PERSONAS Y ROLES	
Reconoce a los miembros de su familia actual y a sí misma en las diferentes etapas de la vida.	

DESCRIPCIÓN	SI	NO	OBSERVACIONES
Su niñez			
Ella en la actualidad			
Niñez de la madre			
Adolescencia de la mamá			
Mamá en la actualidad			
Niñez de la prima			
Adolescencia de la Prima			
Prima en la actualidad			
Niñez de la tía			
Adolescencia de la tía			
Tía en la actualidad			
CAMBIO DE FORMA, TAMAÑO O APARIENCIA			
Reconoce el cambio de forma, tamaño o apariencia de objetos, alimentos y materiales artísticos.			
DESCRIPCIÓN	SI	NO	OBSERVACIONES
Vaso desechable			
Vaso desechable roto			
Mucha plastilina			
Poca plastilina			
Pan entero			
Pan dividido en 4			

RELACIÓN ENTRE HECHOS			
Identifica hechos de causa-efecto y coherencia entre objetos cotidianos			
DESCRIPCIÓN	SI	NO	OBSERVACIONES
Interruptor-Luz			
Grifo-Agua			
Colores-Cuaderno			
Sombrero-Cabeza			
Cuchara-Plato			
CLASIFICACIÓN			
Clasifica formas geométricas por características específicas y según indicación. Da orden lógico de uso a las prendas de vestir.			
DESCRIPCIÓN	SI	NO	OBSERVACIONES
Por tamaño (Grande o pequeño)			
Por forma (Círculos y triángulos)			
Por color (Amarillo, azul y rojo)			
Orden de la ropa al vestirse.			

12.6 Anexo #6 actividad juguemos al tingo tingo tango con un bombombum.



12.7 Anexo #7 actividad Elegir pictogramas de alimentos para la preparación de las onces de la tarde.



12.8 Anexo #8 actividad Realizar un desplazamiento al supermercado y comprar la lista de mamá.



12.9 Anexo #9 actividad entrega y ubicación de los tableros de comunicación a la estudiante y su familia.



12.10 Anexo #10 actividad juguemos a la lotería.



12.11 Anexo #11 rubrica relación de la estudiante con el sistema pictográfico.

Relación de la estudiante con el sistema pictográfico	RESPUESTA CORRECTA	RESPUESTA EN PROCESO	RESPUESTA EN INICIO	COMENTARIO
	Su respuesta es lógica y coherente con lo que se pide.	Su respuesta es lógica, aunque hace falta un poco de información.	Se observa poca comprensión del estudiante y sus respuestas no responden la pregunta.	

Comprensión de los pictogramas presentados.				
Relación imagen fonema (palabra).				
Uso del pictograma.				

12.12 Anexo #12 rubrica manejo del sistema de comunicación por parte de la familia.

Manejo del sistema de comunicación por parte de la familia	RESPUESTA CORRECTA Su respuesta es lógica y coherente con lo que se pide.	RESPUESTA EN PROCESO Su respuesta es lógica, aunque hace falta un poco de información.	RESPUESTA EN INICIO Se observa poca comprensión del estudiante y sus respuestas no responden la pregunta.	COMENTARIO
Comprensión de los pictogramas presentados.				
Utilidad de los pictogramas en la comunicación con la estudiante.				
Manejo cotidiano d los pictogramas (intencionalidad en el uso).				

12.13 Anexo #13 rubrica relación de la familia y la estudiante mediada por el sistema pictográfico.

Relación de la familia y la estudiante mediada por el sistema pictográfico.	RESPUESTA CORRECTA Su respuesta es lógica y coherente con lo que se pide.	RESPUESTA EN PROCESO Su respuesta es lógica, aunque hace falta un poco de información.	RESPUESTA EN INICIO Se observa poca comprensión del estudiante y sus respuestas no responden la pregunta.	COMENTARIO
Comprensión de los pictogramas presentados.				
Utilidad de los pictogramas en la comunicación con la estudiante.				
Manejo cotidiano de los pictogramas (intencionalidad en el uso).				

12.14 Anexo #14 rubrica autonomía ganada a través del sistema comunicación

Autonomía ganada a través del sistema de comunicación	RESPUESTA CORRECTA Su respuesta es lógica y coherente con lo que se pide.	RESPUESTA EN PROCESO Su respuesta es lógica, aunque hace falta un poco de información.	RESPUESTA EN INICIO Se observa poca comprensión del estudiante y sus respuestas no responden la pregunta.	COMENTARIO
Comprensión de los pictogramas presentados.				
Utilidad de los pictogramas en la comunicación con la estudiante.				

Manejo cotidiano de los pictogramas (intencionalidad en el uso).				
---	--	--	--	--